

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/107026>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

1366



DE KATHOLIEKEN
EN HUN ONDERWIJS

*Een sociologisch onderzoek naar de betekenis van
katholiek onderwijs onder ouders en docenten*

J. A. VAN KEMENADE



DE KATHOLIEKEN EN HUN ONDERWIJS

**DE KATHOLIEKEN
EN HUN ONDERWIJS**

*Een sociologisch onderzoek naar de betekenis van
katholiek onderwijs onder ouders en docenten*

**PROEFSCHRIFT
TER VERKRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR
IN DE SOCIALE WETENSCHAPPEN
AAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT TE NIJMEGEN
OP GEZAG VAN DE RECTOR MAGNIFICUS DR. A. TH. L. M. MERTENS
HOOGLERAAR IN DE FACULTEIT DER GENEESKUNDE
VOLGENS BESLUIT VAN DE SENAAT IN HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN
OP 10 MEI 1968, DES NAMIDDAGS TE 4 UUR
DOOR**

JOSEPHUS ANTONIUS VAN KEMENADE

GEBOREN TE AMSTERDAM

J. A. BOOM EN ZOON, UITGEVERS TE MEPPEL

PROMOTOR: PROF. DR. E. J. LEEMANS

*Dit boek wordt uitgegeven onder auspiciën van het Instituut voor
Toegepaste Sociologie te Nijmegen*

INHOUD

VOORWOORD	IX
I EEN SOCIOLOGISCHE BENADERING VAN HET ONDERWIJS	
INLEIDING	1
1 SOCIALISATIE, SOCIAAL GESTRUCTUREERDE VORMING	3
Referentie-kader in kort bestek	5
Enige aspecten van de socialisatie	8
— Socialisatie, aanpassing en verandering	12
— Complexiteit en verenigbaarheid der socialisatie	14
— Diversiteit der socialisatie	17
2 HET ONDERWIJS ALS GEORGANISEERDE EN GEPROFESSIO-	
NALISEERDE SOCIALISATIE	17
3 ONDERWIJS EN SOCIALE OMGEVING	27
II KATHOLIEK ONDERWIJS, APART BESCHOUWD	
INLEIDING	35
1 STRUCTUUR EN OMVANG	38
Vrijheid van onderwijs	38
Binding aan kerkelijke structuren	39
Omvang en groei	43
Relatieve deelname	45
Vergelijking met enkele landen	48
2 KATHOLIEK ONDERWIJS, EEN VERZUILINGSVRAAGSTUK	56
Begripsomschrijving	57
Historische schets	58
Sociologisch verklaringsmodel	66
Beleidsproblematiek en functionele evaluaties	69
3 KATHOLIEK ONDERWIJS IN DISCUSSIE; EEN PROBLEEM-	
STELLING	73
Beperkingen	74
	V

Isolement	76
Religieuze socialisatie	78
Concurrerend alternatief	84
Pluriformiteit en spanningen	85

III ONDERZOEKSOPZET EN OPERATIONALISATIE

1 TYPE VAN ONDERZOEK	87
2 OPERATIONALISATIE	88
De identificatie met het katholiek onderwijs	91
De motivatie voor het katholiek onderwijs	91
De binnen het onderwijs nagestreefde realisering van de religieuze socialisatie	92
De verhouding tussen ouders en onderwijs met betrekking tot de religieuze socialisatie	93
De religieus-kerkelijke oriëntatie	93
De groepsgebondenheid van de katholieken	95
De algemene taakdefinitie van het onderwijs	96
De professionele roldefinitie van de docent	97
Het pedagogisch zelfbewustzijn der ouders	97
De (perceptie van de) mogelijkheden tot religieuze vorming door het gezin	99
De zichtbaarheid van de religieuze vorming op het onderwijs	99
Overige variabelen	99
3 HET INTERVIEW ALS WAARNEMINGSTECHNIEK	99
4 DE STEEKPROEF	101
5 BEWERKING EN ANALYSE	106

IV KATHOLIEK ONDERWIJS EN PLURIFORMITEIT

INLEIDING	107
1 RELIGIEUS EN MAATSCHAPPELIJK PLURALISME	107
De religieus-kerkelijke oriëntatie	108
Minderheidsbewustzijn en ingroup-mentaliteit	114
Verzuilingsmentaliteit	117
Confrontatie der dimensies	118
2 IDENTIFICATIE EN MOTIVATIE	121
3 DIFFERENTIATIE NAAR SCHOOLTYPEN	136
4 DE BEHOEFTE AAN EEN ALTERNATIEF	145

V KATHOLIEK ONDERWIJS EN RELIGIEUZE SOCIALISATIE

INLEIDING	152
-----------	-----

VI

1	DE RELIGIEUS-KERKELIJKE ACTIVITEITEN IN HET KATHOLIEK ONDERWIJS	153
	Schoolmis	153
	Schoolbiecht	154
	Retraites	155
	Missie-club, Maria-congregatie en religieuze gespreksgroepen	155
	Vorbereiding eerste communie en hernieuwing der doopbelofte	156
	Samenvattend	156
2	DE GODSDIENSTLERAAR, ENIGE TAAKDIFFERENTIATIES	156
3	DE KATHOLIEKE DOCENT, EEN CONFESSIONELE ROLDEFINITIE	162
	Specifieke taakopvattingen	163
	De religieuze waardering in de les zelf	166
	Persoonlijke contacten	169
	De religieus-kerkelijke oriëntatie der docenten	174
	De structurele mogelijkheden	176
	De aard van de professionele roldefinitie	180
	Samenvatting	184
	Toekomstperspectief	188
4	HET EFFECT VAN DE RELIGIEUZE SOCIALISATIE IN HET ONDERWIJS	191
VI	DE RELIGIEUZE VORMING TER DISCUSSIE	
	INLEIDING	204
1	PLURIFORMITEIT EN SPANNINGEN	205
2	INSPRAAK	216
VII	KATHOLIEK ONDERWIJS IN BEWEGING? SAMENVATTING EN CONCLUSIES	
	Uitgangspunten	221
	Resultaten	224
	Toekomstige ontwikkeling	232
	Beleidsvaluaties	239
	NOTEN	249
	BIJLAGEN	
1	DE STEEKPROEF	293
2	SCHAALCONSTRUCTIES EN TYPOLOGIEEN	301
3	VRAGENSCHEMA'S	320
	GERAADPLEEGDE LITERATUUR	345
	SUMMARY	357
	VII	

VOORWOORD

Deze studie is mogelijk gemaakt door subsidie van respectievelijk de K.R.O.-radio-actie, S.U.S. XI en de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Wij danken de subsidiënten voor het daarmee gegeven vertrouwen en wij hopen dat het hiervoorliggende resultaat aan de door hen gestelde verwachtingen beantwoordt.

Het onderzoek is, ten dele in opdracht van het Katholiek Sociaal-Kerkelijk Instituut, uitgevoerd in het kader van het Instituut voor Toegepaste Sociologie. Wij willen gaarne alle medewerkers van het I.T.S. bedanken voor hun bijdrage in de totstandkoming van deze dissertatie. Hun adviezen, hun daadwerkelijke hulp en niet in het minst ook, zeker in de laatste maanden, hun begrip voor de situatie, hebben mede de aard en het verloop van deze studie bepaald. Expliciet zouden wij in dit verband de namen willen noemen van Mej. J. G. P. C. Bakkers en Mej. M. H. Bouwman die met groot geduld en in hoog tempo de vele administratieve werkzaamheden hebben verricht, van de heer J. W. L. Th. Jansen die de statistische bewerkingen heeft uitgevoerd, van de heer J. P. A. Pouwels die de onderzoeksorganisatie heeft verzorgd en van de heren Drs. J. G. M. Sterk en Drs. J. M. van Westerlaak die ten aanzien van de opzet van het onderzoek en ten aanzien van de tekst als kritische gesprekspartners een belangrijke functie hebben vervuld.

Vervolgens willen wij hierbij ook dankzeggen aan Dr. M. Albinski, lector in de mathematische sociologie aan de Katholieke Universiteit en zijn wetenschappelijk medewerker Drs. A. J. A. Felling, die ons bijzonder intensief en bereidwillig hebben geadviseerd en geholpen bij de keuze en de uitvoering van de verschillende mathematische modellen en statistische technieken. Eveneens zijn wij veel dank verschuldigd aan Mej. C. H. Fransen, bibliothecaresse van het Sociologisch Instituut der Katholieke Universiteit, die ons met betrekking tot het voetnotenapparaat en de literatuurlijst niet alleen zeer veel werk uit handen heeft genomen, maar ons bovendien ongetwijfeld voor vele bibliografische misstappen heeft behoed.

De gegevens van ons onderzoek zijn verwerkt op de computer van het Universitair Rekencentrum van de Katholieke Universiteit; voor de prettige samen-

werking willen wij met name de heren Drs. Th. H. Wolak en H. A. P. M. Bayer bedanken.

Bovendien wil ik op deze plaats ook mijn ouders bedanken voor het feit dat zij mij in staat hebben gesteld een academische studie en uiteindelijk, mede, deze dissertatie te voltooien.

Het is de bedoeling van deze studie bij te dragen tot een noodzakelijke bezinning op de aard en de betekenis van het katholiek onderwijs in Nederland op dit moment en wij hopen dat ze in dit opzicht goede diensten kan bewijzen, ook al realiseren wij ons uiteraard dat hiermee niet het laatste en zeker niet het allesomvattende, laat staan het verlossende, woord over het katholiek onderwijs gesproken is. Bij de, in de toekomst ongetwijfeld groeiende, discussie rond het katholiek onderwijs dienen echter ook de hier onderzochte aspecten in de beschouwing te worden betrokken.

Dit boek draag ik tenslotte, als een 'schrane' troost voor alle eenzame uren en alle niet-vertelde verhaaltjes, op aan mijn vrouw en kinderen.

I EEN SOCIOLOGISCHE BENADERING VAN HET ONDERWIJS

INLEIDING

Hoewel de sociologen en de daarmee nauw verwante wetenschapsbeoefenaars sinds het begin van een meer gericht sociologisch denken belangstelling hebben getoond voor de wijze waarop in een samenleving de cultuur wordt overgedragen,¹ is toch de systematische en empirische ontwikkeling der sociologie van onderwijs, opvoeding en vorming van recente datum. In het algemeen kan men stellen dat de sociologische theorievorming en vooral ook het sociologisch onderzoek op dit terrein pas vanaf ongeveer 1950 op gang zijn gekomen.² Weliswaar werden er in 1914 in de Verenigde Staten cursussen gegeven in de z.g. educational sociology, werd in 1923 de National Society for the Study of Educational Sociology opgericht³ en stichtte E. G. Payne in 1928 de Journal of Educational Sociology, maar de toenmalige educational sociology was hoofdzakelijk een vergaarbak van zeer uiteenlopende, vooral sociaal-filosofische en onderwijs-technische, activiteiten, denkwijzen en doeleinden.⁴

Ook nog na de tweede wereldoorlog is de sociologische belangstelling voor onderwijs en opvoeding sterk achtergebleven bij de algemene vlucht die de sociologie heeft genomen. Dit wordt wel toegeschreven aan het feit dat de eerder bestaande educational sociology nog te zeer belast was met zijn polemisch, administratief en (dikwijls quasi) sociaal - filosofisch verleden en derhalve geschuwd werd door de zich als empirische wetenschap ontwikkelende sociologie.⁵ Daar komt echter, zeker voor Europa, bij dat het onderwijs lange tijd uitsluitend als een pedagogisch-didactische opgave werd beschouwd en niet als een sociaal beleidsprobleem werd ervaren, zodat er geen behoefte bestond aan een empirische analyse van zijn taak en plaats in de samenleving. In de vijftiger jaren ontwikkelt zich evenwel geleidelijk theorie en onderzoek met betrekking tot het onderwijs van een meer uitdrukkelijk sociologische signatuur en komt er, zij het langzaam, aansluiting tot stand met de theoretische en methodische verworvenheden van de algemene sociologie. Exponenten van deze ontwikkeling zijn Brookover, Dahlke, Gross, Floud, Havighurst,

Schelsky en Kob. Daarmee wordt dan tenslotte, naast andere maatschappelijke instellingen en verschijnselen als bijvoorbeeld het bedrijfsleven en de verstedelijking, ook het onderwijs voorwerp van een wetenschappelijke analyse die zowel de interne als de externe functionering van dat onderwijs tracht te begrijpen en te verklaren vanuit de culturele en structurele eigenschappen van het onderwijs zelf en van de samenleving of de groeperingen waarmee het onderwijs geconfronteerd wordt.

Een dergelijke optiek, die wij sociologisch noemen, is als een systematische en specifiek gerichte benadering van het onderwijs nieuw. Dit betekent echter geenszins dat de psychologie en de pedagogie, tot dan toe in hoofdzaak de wetenschappen die zich met het onderwijs hebben beziggehouden, niet reeds eerder aandacht hebben besteed aan 'maatschappelijke' of 'sociale' aspecten van het onderwijs en dit betekent zeker niet dat in het onderwijsbeleid zelf de 'sociological imagination' volledig ontbroken heeft.

Het sociale feit van het onderwijs komt echter in de psychologie en de pedagogie te incidenteel en te fragmentarisch naar voren, omdat beide wetenschappen niet zijn ingesteld op de waarneming van dit sociale feit als zodanig, maar op de individueel beleefde confrontatie van de individuele mens met dit sociale feit of op de door de sociale feitelijkheid gestelde mogelijkheden en beperkingen waarmee voor een adequate gedragsbeïnvloeding rekening moet worden gehouden.

Zelfs de sociale pedagogie, hoe uiteenlopend ook gedefinieerd en beoefend,⁶ streeft er niet naar vorming en onderwijs te leren kennen als een gestructureerd systeem dat in zijn functionering bepaald wordt door betrekkelijk bestendige interne en externe verhoudingen, behoeften en waarden, of het opvoedingsverschijnsel te begrijpen vanuit de waarden en de relaties die door verschillende sociale verbanden als het ware zijn voorgegeven aan de mensen die in die opvoeding daardoor een positioneel bepaalde rol spelen. Toch is in de realiteit die met de termen onderwijs, opvoeding en vorming wordt aangeduid en die, globaal geformuleerd, bestaat uit al die processen en instituties waardoor mensen onder elkaar waarden, kennis en vaardigheden overdragen, deze sociologische dimensie, die anonieme bovenpersoonlijke gestructureerdheid⁷ wel degelijk aanwezig. De wetenschappelijke waarneming en explicitering van die dimensie levert dan ook een eigen verklaringsgrond voor die verschijnselen en daardoor een eigen bijdrage ten behoeve van een verantwoord beleid en een vruchtbaar aanknopingspunt voor het psychologisch en pedagogisch denken. Zo is bijvoorbeeld het studie-rendement in het wetenschappelijk onderwijs blijkbaar niet alleen afhankelijk van de studie-ijver en de studie-geschiktheid van iedere individuele student of van een gehanteerde didactische methodiek, maar ook onder andere van de houdingen, verwachtingen en gedragingen die vanuit bepaalde sociale groeperingen met de positie student als het ware zijn voorgegeven en ook van de bestaande waarden en

verhoudingen, die tesamen de structuur van het wetenschappelijk onderwijs uitmaken.⁸ Zo is het succes op en de integratie in het v.h.m.o. niet alleen afhankelijk van de pedagogische relatie leraar-leerling of van de individuele kwaliteiten van de leerling, maar ook van de, sociaal bepaalde, aspiratie, culturele oriëntaties en contacten van de leerlingen.⁹ Zo zijn de intern-organisatorische verdeling en afbakening van bevoegdheden en de bestaande communicatie-structuren binnen een onderwijsinstelling dikwijls van grote betekenis voor de effectiviteit van de opleiding.¹⁰ Zo zijn veranderingen in de sociale stratificatie of de mobiliteitsprocessen in de samenleving van invloed op, of althans van grote betekenis voor, de structuur en inhoud van het onderwijs en de vorming.¹¹

En zo wordt tenslotte bijvoorbeeld de inhoud en de aard van de opvoeding in verschillende milieus in hoge mate mede bepaald door de daar bestaande en voorgegeven verhoudingen (tussen ouders en kinderen, ouders onderling, familie, buurt etc.) en culturele standaarden.¹²

Blijkbaar vertonen ook het agogisch gedrag en de agogische situatie ¹³ een aspect dat de betreffende individuen overstijgt, dat hen dwingend, zij het niet determinerend, is voorgegeven en dat als het ware buiten hen om, maar niet los van hen, dat gedrag en die situatie ordent tot een bestendige sociale structuur van verhoudingen, normen en waarden.

In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk zullen we dit aspect, deze sociologische benadering, van de vormings- en opvoedingsverschijnselen en met name van het onderwijs, nader expliceren. Met deze uitwerking beogen wij geen uitputtende en consistente theorie te formuleren, doch slechts een framework van elementen die van belang zijn als achtergrond voor onze analyse van het katholiek onderwijs.

1 SOCIALISATIE, SOCIAAL-GESTRUCTUREERDE VORMING

In de connaturele ervaring zien wij en door de wijsgerige reflectie over de eindigheid en de transcendentie van de mens begrijpen wij dat de ontwikkeling, de verandering, de vervolmaking van de menselijke persoon geschiedt in de ontmoeting met anderen. In en door de menselijke ontmoeting vormt zich bij de mens het begrip voor, het inzicht in, de gerichtheid op en de greep op elkaar, de wereld en zichzelf. Samen met anderen, leert de mens zich te verhouden tot zichzelf, tot de anderen en tot de dingen om hem heen, komt hij tot een zingeving en hantering daarvan. Die kennis, zingeving en hantering schept de mens of scheppen de mensen zich niet voortdurend weer uit het niets. Er is een voorgevormde, hoewel zich ontwikkelende, wereld, waarin de mensen elkaar kennis, inzichten, waarderingen, zingevingen en vaardigheden 'aanreiken', die ze zich eigen kunnen maken.

Dit proces van cultuuroverdracht, dat wil zeggen van overdracht van al die

elementen die bijdragen tot de technische, cognitieve, emotionele of volitionele verhouding van de mens ten opzichte van zichzelf, de anderen en de wereld, noemen wij vorming.

Voor een goed begrip van dit vormingsproces en voor een juiste plaatsbepaling van de sociologie ten aanzien hiervan is het noodzakelijk het volgende op te merken:

(1) Een dergelijke vorming veronderstelt een activiteit van de recipiënt, een zich openstellen voor, een zich eigen maken van en een aanvaarden van de 'aangeboden' elementen. Vorming is in deze zin dus geen impregnatie van buiten af alleen, maar evenzeer een proces van stellingnemen ten opzichte van het aanbod. Hetgeen echter niet impliceert dat elk vormingsproces tot een resultaat, tot gevormdheid, leidt.

(2) Vorming is niet alleen een proces van bewuste overdracht. Veel overdracht vindt onbewust en zelfs onbedoeld plaats; veel overdracht geschiedt ook zonder dat er een 'directe ander' bij betrokken is, maar bijvoorbeeld door dat de mens uit zichzelf, al zoekende, met bestaande cultuurelementen geconfronteerd wordt.

(3) De ontwikkeling van de persoon of van de samenleving geschiedt niet uitsluitend door middel van vorming, dat wil zeggen door middel van overdracht en opname van bestaande cultuurelementen, maar ook door eigen creativiteit, eigen interpretatie en zingeving binnen of buiten het kader van de bestaande cultuur.

(4) Deze vorming, zoals hier opgevat, is niet waardenbepaald in die zin dat alleen overdracht van bepaalde (achtenswaardige, zedelijk juiste, etc.) cultuurelementen vormend en overdracht van andere elementen niet-vormend kan worden genoemd.

Vorming is het proces van overdracht van *al* die elementen die bijdragen tot *de* technische, cognitieve, emotionele of volitionele verhouding van de mens ten opzichte van zichzelf, de anderen en de wereld.

Die vorming is uiteraard en klaarblijkelijk geen willekeurig of toevallig proces. Zoals ieder menselijk gedrag bezit het structuur, vertoont het waarneembare consistenties en wetmatigheden, die tot een eigen orde-eenheid te herleiden zijn en daarbinnen begrepen kunnen worden. Analyse van de vorming vanuit een dergelijk opzicht, bijvoorbeeld als integratie van elementen in de psychische structuur van het individu of als proces van neuro-fysiologische werkingen, vergroot het inzicht in het vormingsproces en draagt bij tot een meer adequate beheersing van de vorming. Dergelijke analyses hebben niet het totale vormingsproces tot voorwerp, het zijn aspectmatige benaderingen die het verschijnsel niet uitputten en die tesamen zelfs niet de vorming in haar totaliteit weergeven, maar die wel ieder voor zich een realiteitsdimensie van dat verschijnsel belichten. Op deze wijze nu kan vorming ook worden gezien in het licht van haar sociaal-structurele bepaaldheid, als een proces waarvan

de inhoud, de vorm en het effect patroonmatigheden vertonen die niet tot de afzonderlijke individuen te herleiden zijn, maar deel uitmaken van en bepaald worden door de aan hen voorgegeven interactie-structuren. Vanuit deze optiek beschouwt de socioloog de vorming, als een sociaal-gestructureerd proces, als socialisatie.

Het lijkt wenselijk in het kort nader aan te geven wat wij onder deze sociologische optiek verstaan, voordat we aan enkele aspecten van de socialisatie aandacht schenken.

Referentie-kader in kort bestek

De sociologie bestudeert het menselijk gedrag voorzover dat positioneel gebonden is, voorzover dat, met andere woorden, bepaald wordt door de waarden, normen en verhoudingen die tesamen de sociale structuren vormen, waarvan de actoren deel uitmaken of waarmee ze te maken hebben.

De politie-agent en de onderwijzer, de arbeider en de vrouw, het kind en de katholiek, de omroeper, de secretaresse, de ambtenaar, de hoogleraar, de politicus, de student en de boer gedragen zich niet improviserend, 'naar eigen goeddunken' of uitsluitend op basis van hun individuele behoeften en hun individuele psychische structuur; hun gedrag vertoont een patroonmatigheid die kennelijk met hun positie gegeven is. Deze mensen spelen een rol, dat wil zeggen zij gedragen zich volgens normeringen en mogelijkheden, die in 'de samenleving', c.q. in verschillende sociale verbanden binnen die samenleving, aan die posities verbonden zijn. 'Indem der Einzelne soziale Positionen einnimmt, wird er zur Person des Dramas, das die Gesellschaft, in der er lebt, geschrieben hat. Mit jeder Position gibt die Gesellschaft ihm eine Rolle in die Hand, die er zu spielen hat. Durch Positionen und Rollen werden die beiden Tatsachen das Einzelnen und der Gesellschaft vermittelt; dieses Begriffspaar bezeichnet *homo sociologicus*, den Menschen der Soziologie, und er bildet daher das Element soziologischer Analyse'.¹⁴ De mens maakt van tal van dergelijke sociale verbanden deel uit; hij bekleedt in de samenleving vele posities, waarmee 'extérieur à l'individu'¹⁵ verhoudingen, normeringen, gedragsverwachtingen, mogelijkheden en beperkingen gepaard gaan, die hem als het ware verplichtend zijn voorgegeven.

Terloops zij opgemerkt, dat dit verplichtend karakter van de sociale feitelijkheid, deze 'contrainte sociale',¹⁶ voor de individuele mensen geen onontkoombaar gegeven is; ze zijn er niet willoos aan overgeleverd en worden er niet onvermijdelijk door gedetermineerd. Het sociale feit ontkent de menselijke zelfbepaling niet, het duidt 'slechts' op een waarneembare consistentie, een patroonmatigheid van die zelfbepaling in relatie met anderen en onafhankelijk van de individueel-psychische structuur.

Juist uit deze waarneembare consistentie blijkt echter dat het menselijk gedrag in feite ook geordend wordt binnen, met de interactie tussen mensen

gegeven, kaders, die een eigensoortig, bestendig en dwingend karakter hebben. Dit dwingend karakter, deze contrainte, kan van verschillende aard zijn. Zij kan bestaan uit normeringen en gedragsverwachtingen gebaseerd op de in een bepaalde structuur of groepen heersende waarden en gericht op de realisering van die waarden. Dit is wat Thurlings noemt het legitimiteitsmoment in de contrainte;¹⁷ de mensen gedragen zich volgens criteria waarin de door hen gedeelde waarden tot uitdrukking komen en waardoor deze naar hun overtuiging gerealiseerd worden.

In de Parsoniaanse denktrant¹⁸ wordt met name dit contrainte-aspect of ordeningsprincipe beklemtoond. De structurering van het gedrag berust echter niet uitsluitend en niet altijd op de gelijkgestemde waarden-oriëntaties der actores, maar ook op macht, op de aanvaarding van de nu eenmaal bestaande situatie en op (de regeling van) het conflict tussen waardentegenstellingen. De contrainte kan met andere woorden ook bestaan uit de, met de sociale structuur gegeven, beperkingen van de gedragsalternatieven, die niet gebaseerd zijn op een gelijkgericht waarden-streven van de betreffende actores. Deze sociaal-structurele determinanten zijn dan ook niet te herleiden tot de positionele motivatie van de actores (de groep) die ermee worden geconfronteerd en zijn voor hen veelal niet manipuleerbaar. Thurlings spreekt in dit verband van het machtsmoment in de contrainte.¹⁹ Deze term is in zoverre inadequaet, dat ze al te zeer refereert aan een directe relatie en een bewuste machtsuitoefening, hetgeen bij de hierbedoelde contrainte-elementen lang niet altijd het geval hoeft te zijn. Het betreft hier immers ook sociale feiten als het nationale loonpolitieke systeem dat het gedrag binnen een bedrijf mede bepaalt, het tekort aan personeel waardoor de gewenste professionalisering van het maatschappelijk werk belemmerd wordt, etc. Zoals het begrip macht echter wél uitdrukt gaat het ook hier voortdurend om determinanten, beperkingen, die uit menselijke interactie voortkomen, die met andere woorden een structurele neerslag zijn van gedeelde waarden-oriëntaties en niet om bijvoorbeeld zuiver meteorologische, technische, geografische of psychische beperkingen. Sociologisch is alleen die structurering relevant die object of uitdrukking is van tussen-menselijke zingeving.²⁰ Er is echter analytisch en beleidsmatig een belangrijk verschil tussen de structurering op basis van de evaluatie der betreffende actores zelf en de structurering vanuit andere interactiekaders; waarbij de grenzen tussen beide voortdurend afhankelijk zijn van het focus der waarneming. Verontachtzaming van een van beide aspecten leidt tot 'ernstige vertekening van de maatschappelijke werkelijkheid'²¹ en tot irreële en onbruikbare inzichten.

Door beide contrainte-elementen nu ontstaan bestendige, overigens dynamische, structuren van verhoudingen en gedragingen, die als zelfstandige entiteiten met eigen wetmatigheden kunnen worden bestudeerd. Een in de huidige sociologie-beoefening zeer gangbare benadering om deze structuren te

lokaliseren, de daarin uitgekristalliseerde evaluatie te achterhalen en, vooral aan de hand daarvan, het voortbestaan en de verandering van die structuren te begrijpen, is het z.g. structureel-functionalisme. Deze benadering gaat er van uit dat sociale structuren kunnen worden beschouwd als interdependente gehelen van posities en rollen, die gericht zijn op de realisering van waarden en die, met het oog daarop, streven naar zelfhandhaving of geordende verandering.²²

Een dergelijke structurele configuratie wordt een sociaal systeem genoemd. Het structureel-functionalisme tracht nu het voortbestaan en de verandering van deze sociale systemen (of delen daarvan) te verklaren vanuit de werking van sociale beheersingsmechanismen,²³ zoals sanctionering, allocatie en socialisatie, binnen de systemen en vanuit de functionele oriëntatie en feitelijke functionaliteit van het systeem zelf of van zijn sociale omgeving.

Functies zijn voor de socioloog waarneembare gevolgen van sociaal gedrag, die bestaande toestanden in de richting van sociaal gewaardeerde toestanden veranderen, of die bijdragen tot het bereiken of handhaven van sociaal gewaardeerde toestanden. Deze sociale waardering kan positief of negatief zijn. Bij sociaal gedrag dat leidt tot negatief gewaardeerde effecten of toestanden, spreekt men van dysfunctionaliteit. De voor de bepaling van de functionaliteit noodzakelijke 'sociale waardering van het effect', die overigens in zeer verschillende varianten tot uiting kan komen, sluit niet uit dat de (eu- of dys-) functionaliteit van het gedrag, het feit dus dat gedrag *deze* gevolgen heeft, door de betrokkenen bij dat gedrag of zijn effecten, al of niet bewust onderkend worden.

Eenzelfde gedrag kan vervolgens voor het ene sociale systeem functioneel zijn en voor het andere dysfunctioneel, afhankelijk van de waardering die er in deze systemen (groepen) bestaat ten aanzien van de gesorteerde effecten; zoals eveneens hetzelfde gedrag voor hetzelfde sociale systeem tegelijkertijd zowel functionele als dysfunctionele aspecten kan bezitten.

Het blijven voortbestaan van het betreffende sociale feit is in beide gevallen afhankelijk van:

- de mate waarin de functionaliteit van dat sociale feit wordt onderkend;
- de gewaardeerde 'netto-winst' van functionele en dysfunctionele aspecten;²⁴
- de invloed van de betrokken partijen op structuur en inhoud van het betreffende sociale feit.

De in de verschillende groeperingen gebezigde 'waarderingen' onttrekken zich uiteraard aan beoordeling door de socioloog. Hij gebruikt ze slechts om de waarneembare sociale feiten, waarin ze (en voorzover ze daarin) zijn uitgekristalliseerd, te kunnen begrijpen, en de betekenis (c.q. functionaliteit) van die sociale feiten op grond van die waarden te kunnen verstaan.²⁵

Aan de hier genoemde functie-begrippen vervolgens, die alle betrekking heb-

ben op de feitelijk gerealiseerde gevolgen van sociale systemen, is door Marsman²⁶ het begrip 'te realiseren functie' toegevoegd, dat voor de interpretatie van het voortbestaan en de verandering van sociale systemen van belang is, omdat daarin de druk van de sociale omgeving op het systeem tot uiting komt. Te realiseren functies zijn met een zekere dwangmatigheid door de omgeving aan het systeem opgelegde taken en door dit begrip wordt de functionering van een systeem dus gerelateerd aan de behoeften en verwachtingen van de omringende kaders.

Marsman vat onder dit begrip ook de eigen taakstellingen van een sociaal systeem, doch wij geven er, hoofdzakelijk om analytische redenen, de voorkeur aan onderscheid te maken tussen de taakstelling van de sociale omgeving en die van het systeem zelf. Daarom zouden wij voor de eigen taakstelling van een systeem het begrip geïntendeerde functionaliteit willen hanteren. De functionele benaderingswijze, tenslotte, is bijzonder vruchtbaar gebleken en biedt zeer hanteerbare uitgangspunten voor onderzoek. Ze brengt echter ook enkele gevaren met zich mee, die als volgt zijn samen te vatten:

- niet alle sociale structuren zijn als sociale systemen te beschouwen omdat niet alle sociale structuren een functioneel-teleologisch karakter hebben;
- door het structureel-functionele postulaat van de gerichtheid op waardenrealisatie in sociale systemen dreigt bij de waarneming van één bepaald systeem het machtsmoment in de contrainte te worden verwaarloosd;
- door het postulaat van de zelfregulering ontstaat het gevaar dat men zowel de dysfunctionaliteit als de interrelatie van systemen te zeer over het hoofd ziet.

Wanneer men echter in zijn benadering deze gevaren vermijdt, is de functionele analyse 'as a method for the *interpretation* of sociological data',²⁷ als een uitgangspunt voor de waarneming en explicitering van de eigen wetmatigheid der sociale realiteit, ongetwijfeld zeer zinvol en bruikbaar.

Dat geldt met name voor de analyse van het socialisatie-proces, zoals we in het nu volgende zullen zien.

Enige aspecten van de socialisatie

Het begrip socialisatie, zo stelden wij in het voorgaande, duidt op de sociologische dimensie van het vormingsproces, dat wil zeggen op de vorming zoals en voorzover die door en in de interactie is gestructureerd. Functioneel beschouwd is deze structurering van het vormingsproces erop gericht te verzekeren dat het voor de verschillende posities in de sociale structuur vereiste rolgedrag aan de (toekomstige) positiebekleders wordt bijgebracht. In deze zin kan Parsons spreken van de socialisatie als 'the learning of any orientation of functional significance to the operation of a system of complementary role-expectations',²⁸ en definiëren wij de socialisatie als het proces, waardoor de kennis en de beheersing van de verhoudingen, normen, waarden, vaardig-

heden en maatschappelijke technieken, nodig voor een adequate vervulling van de rollen behorend bij bepaalde posities in een sociaal systeem, worden overgedragen.²⁹

Tot welke rol- of cultuurelementen een bepaalde socialisatie zich in feite uitstrekt, is afhankelijk van de manifeste of latente opvattingen van de bij deze socialisatie betrokken 'partijen' over een adequate vervulling van posities, waarop de socialisatie is gericht; opvattingen of rolverwachtingen gebaseerd op de in de verschillende betrokken systemen heersende waarden en bestaande cognities en percepties met betrekking tot die posities. Dergelijke positioneel-gebonden opvattingen ten aanzien van de socialisatie bestaan er niet alleen bij de 'socializing agent', maar ook meer of minder bewust, meer of minder expliciet, bij de recipiënt in deze interactie, en ook bij al die groeperingen en al die positiebekleders voor wie het socialisatie-effect van belang is.

Het is niet verwonderlijk dat al deze opvattingen over een wenselijke socialisatie en de daarop gebaseerde waarderingen van het socialisatie-effect door alle betrokken positie-bekleders, niet altijd eensluidend zijn. De voortdurende 'discussie' tussen 'belanghebbende partijen' over de standaarden en structuren van de bestaande maatschappelijke constellatie is immers algemeen een normaal en onmisbaar element in de dynamiek van de maatschappelijke orde.³⁰ En juist daar waar de standaarden bij uitstek in het geding zijn, bij de socialisatie in die orde, zal een dergelijke 'discussie' op de voorgrond treden.

Verschillende groeperingen of positie-bekleders beoordelen de socialisatie immers vanuit hun eigen waarden-systeem en niet voor alle groepen, personen of organisaties heeft een bepaalde socialisatie dezelfde betekenis.

Daarom zal de socioloog bij zijn bestudering van bepaalde socialisatie-processen of -mechanismen zich nooit mogen beperken tot een analyse van de opvattingen en de gedragingen van de bij die interactie direct betrokken personen of partijen. Allereerst al niet omdat die opvattingen en gedragingen, willen zij voor de socioloog interessant zijn, moeten voortkomen uit een bredere sociale context, c.q. met de posities van de betreffende participanten in verschillende sociale systemen zijn voorgegeven. Vervolgens niet omdat die socialisatie ook functies heeft voor andere systemen en dus (het voortbestaan of de verandering van) die socialisatie ook mede moet worden begrepen uit de waardering voor, de (te realiseren) functies van en de invloed op die socialisatie, in al die groeperingen en bij al die positie-bekleders die wel niet direct in de betreffende interactie betrokken zijn, maar die toch belang hebben bij of belang hechten aan de effecten van die socialisatie.

Dit geldt temeer wanneer men niet alleen oog heeft voor het bestaan van die socialisatie, maar ook voor de dynamiek in, de verandering van, die socialisatie. Enerzijds kan deze dynamiek immers voortkomen uit de ontwikkeling van de rol-opvattingen van de bij de socialisatie direct betrokken positiebekleders zelf, maar anderzijds ligt een belangrijke bron van dynamiek in de

spanningen en conflicten tussen andere bij de socialisatie betrokken partijen over de wenselijke inhoud der socialisatie. Deze spanningen en conflicten leiden tot veranderingen in de inrichting en inhoud der socialisatie of haar effectiviteit, wanneer de betreffende 'andersdenkende' partijen de macht of de invloed hebben het bestaande proces aan te passen aan hun afwijkende waarden, dan wel zich aan die socialisatie onttrekken of wanneer door de choc des opinions ook de socializing agents tot een bezinning op en een heroriëntatie van hun waardensysteem komen.

Deze cultuur-overdracht wordt vervolgens niet alleen gerealiseerd door middel van specifiek daarop gerichte gedragingen of alleen binnen daarvoor bestemde structuren. Socialisatie vindt plaats in alle interactie, voorzover die bijdraagt tot het verwerven van nieuwe elementen die voor het rolgedrag van de betrokkenen van betekenis zijn. In verband hiermee willen wij, met Wurzbacher,³¹ vooral twee zaken beklemtonen, namelijk enerzijds dat de socialisatie zich niet beperkt tot de opvoeding, ontwikkeling of vorming van de jeugd, zoals sommigen stellen,³² en anderzijds dat socialisatie niet alleen plaatsvindt in kleine primaire groepen of in sterk persoonlijk getinte betrekkingen. Gedurende het hele leven van de mens vindt een socialisatie plaats, niet alleen omdat de mens voortdurend nieuwe posities krijgt (vader, bejaarde, afdelingschef, etc.) maar ook omdat hij vanuit zijn positie telkens met andere nieuwe positiebekleders geconfronteerd wordt, waarop hij zich moet afstemmen en vooral ook omdat de gedragsverwachtingen ten aanzien van een positie geen statisch gegeven zijn, maar aan continue veranderingen onderhevig (kunnen) zijn. Zo er, met andere woorden, bij 'gevestigde' positiebekleders al een evenwicht van verhoudingen en verwachtingen bestaat, dan is dat toch slechts een label evenwicht, dat mede door middel van socialisatie voortdurend moet worden hersteld of in stand gehouden.

Socialisatie treedt echter het meest op de voorgrond bij de voorbereiding op of de overgang naar nieuwe posities. Naar de mate waarin die overgang ingrijpender is, dat wil zeggen naar de mate waarin het verwachte gedrag en de vereiste bekwaamheden van de 'oude' en de 'nieuwe' positie meer verschillen, naar die mate zal de socialisatie uitvoeriger zijn en zal de interactie meer op socialisatie zijn gericht. Vooral bij de 'overgangsposities' in onze samenleving zal daarom de socialisatie zich intensiveren en primair staan in de interactie. Overgangsposities zijn posities die er op zijn gericht over te gaan in andere posities en die daarin vaak hun voornaamste, sociale, betekenis vinden. Het zijn, 'zichzelf liquiderende' posities, respectievelijk rollen, die vooral begrepen moeten worden vanuit de verandering die met hen gegeven is en dus vanuit de posities waarop zij zijn georiënteerd.³³ Het overgangskarakter staat bij deze posities sterk op de voorgrond; de positiebekleders zijn georiënteerd op andere posities of referentiegroepen waarvan ze verwachten deel te gaan uitmaken. De socialisatie heeft hier het karakter van een anticipatie op toekomst.

stige posities en Merton spreekt in dit verband dan ook van 'anticipatory socialization',³⁴ van een cultuur-overdracht waardoor de kans op overgang naar de andere posities toeneemt en de aanpassing in de nieuwe positie wordt bevorderd.³⁵ Voorbeelden van dergelijke overgangsposities zijn: de student, de seminarist, de kadet.³⁶

Socialisatie is voor deze posities van zulk een strategische waarde, dat in de samenleving daarvoor dikwijls afzonderlijke, primair op de socialisatie gerichte, instituties worden gecreëerd.

De positie van de jeugdige in de samenleving kan nu bij uitstek als een overgangspositie worden gekarakteriseerd. De positie van de jeugdige wordt in de samenleving immers vooral omschreven in termen van ontwikkeling en voorbereiding op een veelvoud van toekomstige posities en rollen. De socialisatie in de samenleving zal zich dan ook, zeker manifest, met name concentreren op de jeugd. Hiermee wordt overigens niet bedoeld dat er, maatschappelijk gezien, voor de jeugd nog onbeperkte mogelijkheden zouden openliggen die door tal van socialisatie-processen nader worden gespecificeerd. In feite immers is de jeugdige geen sociale 'tabula rasa', maar is hij reeds vanaf zijn geboorte in verschillende posities gesteld (b.v. als man, als Nederlander, als zoon van een arbeider, als katholiek gedoopte, etc.) waardoor niet alleen zijn verdere mogelijkheden, maar ook zijn oriëntatie op toekomstige posities en zijn socialisatie, al in sterke mate zijn bepaald.³⁷ Ook de socialisatie van de jeugdige is met andere woorden geen 'vrij aanbod' van ontwikkelingsmogelijkheden, maar veelmeer en grotendeels een aan de positie, waarin hij 'nu eenmaal' is gesteld, gebonden leerproces van het daar vereiste rolgedrag. Socialisatie is, tenslotte, geen monopolie van primaire groepen of persoonlijke betrekkingen. De neiging om aan primaire groepen, en met name aan het gezin, een overheersende betekenis toe te kennen voor de socialisatie, komt enerzijds voort uit het feit dat vooral door vele psycho-analitici sinds Freud grote nadruk is gelegd op de waarde van de beïnvloeding in de vroegste kinderjaren en is anderzijds te wijten aan een idealisering van de Gemeenschap, die sinds Tönnies door velen beschouwd wordt als het enige kader waarin de persoon de ander werkelijk kan ontmoeten.³⁸ De realiteit leert echter dat ook in vele functionele of instrumentele interacties³⁹ een belangrijk stuk socialisatie plaatsvindt en dat men in feite momenteel juist buiten het gezin met vele nieuwe cultuur- of rolelementen geconfronteerd wordt.

Dit neemt natuurlijk niet weg dat in en door het gezin de eerste socialisatie wordt uitgeoefend, de eerste gedragsoriëntaties worden bepaald en dat deze van grote betekenis schijnen voor het verdere socialisatie-proces. Allereerst, omdat blijkbaar⁴⁰ onder invloed van psychische omstandigheden deze eerste oriëntaties zeer ingrijpend en sterk resistent zijn, maar vervolgens, en sociologisch van meer betekenis, omdat reeds deze eerste socialisatie leidt tot een rolgedrag, tot waarden, normen, verwachtingen en vaardigheden (b.v. de

taal), die in sterke mate bepalend zijn voor vele daaropvolgende beslissingen, posities en dus socialisaties en waarmee in ieder geval elke volgende overdracht van rolelementen geconfronteerd wordt.⁴¹

Socialisatie, aanpassing en verandering — Bij velen roept alleen al het woord socialisatie gedachten op aan determinatie, belemmering van de persoonlijke vrijheid, gedwongen conformisme, conservatisme en traditionalisme. Gedachten die bevestigd schijnen door de overdreven uitspraak van Dahrendorf: 'Für Gesellschaft und Soziologie ist der Prozess der Sozialisierung stets ein Prozess der Entpersönlichung, in dem die absolute Individualität und Freiheit des einzelnen in der Kontrolle und Allgemeinheit sozialer Rollen aufgehoben wird. Der zum homo sociologicus gewordene Mensch ist den Gesetzen der Gesellschaft und den Hypothesen der Soziologie schutzlos ausgeliefert . . .'⁴² Het begrip socialisatie is veelal behept met 'anpassungs-mechanistische Vorstellungen'⁴³ en voor velen het symbool van een, terecht verwerpelijk, sociologisme.

We hebben reeds eerder betoogd dat de sociologie 'slechts' een aspectmatige en empirische beschouwingswijze van de realiteit is, gericht op de ontdekking van maar één feitelijk aanwezige en waarneembare ordening van die realiteit; als zodanig kan de sociologie dus ook geen totale noch principiële uitspraken doen. Daarmee is het probleem echter niet opgelost, want de vraag blijft of in die waarneembare maatschappelijke realiteit de conformiteit het leidinggevend beginsel is en de verandering slechts uitzondering of toeval, en of, als gevolg daarvan, juist ook de socialisatie, het reguleringsproces in die realiteit, uitsluitend gericht is op conformisme en slechts tot verandering aanleiding geeft wanneer ze faalt. Eigenlijk is dit een (wereld)vreemde vraag, want al een globale confrontatie met de realiteit leert dat conflict en deviantie even 'normale'⁴⁴ verschijnselen zijn in de samenleving als harmonie en conformiteit. Dat de vraag desalniettemin gesteld wordt en dat juist daarover de laatste jaren in de sociologie een hevige discussie gaande is,⁴⁵ is een gevolg van het feit dat het sociologische denken, met name onder invloed van het Parsoniaanse systeem-denken, zich te veel heeft geconcentreerd op het evenwicht, de handhaving en de consensus in de sociale realiteit en in theorie en onderzoek te zeer de neiging had (of nog heeft) om vanuit één bepaald sociaal systeem te werken, om de geslotenheid, het naast elkaar bestaan van sociale systemen te benadrukken en te weinig het door elkaar heen bestaan, de vermenging van, vaak tegenstrijdige, systemen in de positiebekleder. Daarmee willen wij niet beweren dat het Parsoniaanse model onbruikbaar is voor de analyse van de verandering en nog minder dat de, daaruit gegroeide, structureel-functionele benaderingswijze daarvoor niet adequaat is, maar wel dat dit model, wellicht door zijn grote abstractie, gemakkelijk aanleiding geeft tot een monolithisch denken.

Denkend vanuit één, begrensd en zijn evenwicht handhavend, systeem nu is socialisatie, naast sanctionering, alleen maar als een evenwichtsmechanisme te zien en kan verandering slechts worden begrepen uit het falen van dit mechanisme of uit oorzaken van 'buiten af', zoals de invloed van nieuwe materiële factoren, de invloed van het 'personality system' of de confrontatie met andere culturen en systemen. En inderdaad zijn daarmee ook de essentiële elementen van verandering aangegeven. Typerend voor deze denktrant is echter dat die factoren als abnormaal, als het systeem vreemd en van buiten af komend worden beschouwd en het evenwicht centraal staat. Daardoor is men in theorie en onderzoek ook meer gespitst op de evenwichtshandhavende dan op de evenwichtsverstorende elementen, zoekt men meer naar de functies dan naar de dysfuncties.

Er is weliswaar geen principieel verschil tussen beide visies, maar er is toch wel een verschil in feitelijke benadering, waarbij de stringente beschouwing van één sociaal systeem leidt tot simplificaties of tot theoretische constructies (vooral met betrekking tot verandering) die slechts een beperke realiteitswaarde hebben.⁴⁶ Een wezenlijk kenmerk van de sociale realiteit is echter dat er vele sociale systemen door elkaar heen bestaan, met elkaar in tegenspraak zijn, met elkaar in botsing komen of een tijdelijk compromis gevonden hebben. Wezenlijk is dat het individu als positiebekleder met vele systemen tegelijkertijd verbonden is en dat daarom de waarden, normen en verwachtingen van het ene systeem voortdurend binnen het andere aanwezig zijn en daarop invloed uitoefenen. Verandering is bij een dergelijke verwevenheid en wederzijdse uitwisseling een onontkoombaar feit. Onderzocht zal moeten worden onder welke voorwaarden de voortdurend aanwezige confrontatie meer aanleiding geeft tot verandering en onder welke voorwaarden minder.

Ook de socialisatie nu moet worden geplaatst binnen de reële context van met elkaar verweven sociale systemen. Dan nog kan worden volgehouden dat elk systeem, op zich beschouwd, door middel van de socialisatie streeft naar integratie van de positie-bekleders, maar dan moet toch in feite worden erkend dat socialisatie evenzeer aanpassing als verandering tot gevolg kan hebben. Door de socialisatie worden immers waarden, normen, kennis en vaardigheden overgedragen aan personen die niet alleen een positie (gaan) bekleden in één systeem, maar die tegelijkertijd van meerdere systemen deel uitmaken. Socialisatie van een positiebekleder binnen het ene systeem is dan ook eveneens socialisatie van een positiebekleder in vele andere systemen. De confrontatie van roldrager (c.q. van roldragers) met nieuwe waarden en normen kan en zal dan ook in veel gevallen van invloed zijn op zijn rol-interpretatie en op zijn gedrag in andere positie-velden; kan met andere woorden, onder bepaalde voorwaarden leiden tot verandering in andere sociale systemen. Deze verwevenheid van posities biedt zelfs de mogelijkheid om te socialiseren met het oog op het teweegbrengen van veranderingen in andere sociale verbanden

of gedragscomplexen; de opleiding van vrijwilligers voor de ontwikkelingshulp en de kadercursussen voor vakbondsleden zijn daar voorbeelden van. Het is duidelijk dat de socioloog socialisatie niet alleen vanuit één systeem mag benaderen als een evenwichtsmechanisme, maar dat socialisatie voor hem, juist door de feitelijke verwevenheid der systemen, evenzeer een veranderingsmechanisme is en als zodanig geanalyseerd moet worden.

Complexiteit en verenigbaarheid der socialisatie — De mens bekleedt meerdere posities tegelijkertijd. Hij maakt als vader, als lid van een politieke partij, als leraar aan een katholieke H.B.S., als voorzitter van de plaatselijke voetbalclub, als zoon uit een middenstandsfamilie etc., deel uit van meerdere gedragssystemen en wordt geconfronteerd met talrijke rolverwachtingen. Niet alleen moet hij daarom al meerdere rollen spelen, maar ook binnen hetzelfde gedragssysteem, in één van zijn posities, heeft hij met verschillende 'counter-positions' ⁴⁷ te maken, staat hij in relatie tot onderscheiden groeperingen van positiebekleders, die aan hem specifieke verwachtingen stellen en op grond waarvan zijn rol tot verschillende bijeenhorende rolsegmenten te herleiden is. ⁴⁸ Zo is de rol van de leraar anders ten opzichte van zijn leerlingen dan ten opzichte van zijn collega's, de directeur, de ouders, etc. Er wordt van de leraar in al deze tot zijn positie behorende betrekkingen een ander gedrag verwacht, ⁴⁹ niet alleen vanuit de betreffende 'counter-positions', maar ook vanuit alle andere referentie-groepen ⁵⁰ waarmee hij vanuit deze ene positie te maken heeft en zelfs vanuit talrijke kaders waarmee hij uit hoofde van andere posities geconfronteerd is. De ouders, de collega's, het schoolbestuur, de leerlingen en zelfs de leden van de plaatselijke voetbalclub hebben, meer of minder expliciet, zowel verwachtingen over het gedrag van de leraar met betrekking tot henzelf als ook over zijn gedrag met betrekking tot anderen.

Hiermee willen wij geenszins zeggen dat alle verwachtingen die er in de diverse groeperingen ten aanzien van deze posities bestaan, de bij deze positie behorende rol bepalen. De invloed van de verschillende kaders op het rolgedrag van bepaalde posities is immers afhankelijk van de macht van die kaders en van de in samenleving gedefinieerde legitimiteit van die invloed. 'Der Begriff der Rolle bezeichnet nicht Verhaltensweisen, über deren Wünschbarkeit ein mehr oder minder eindrucksvoller Consensus der Meinungen besteht, sondern solche, die für den Einzelnen verbindlich sind und deren Verbindlichkeit institutionalisiert ist, also unabhängig von seiner oder irgend-einer anderen Meinung gilt'. ⁵¹ Wel betekent dit dat er in het veelvoud van systemen rollen en rolsegmenten, waarmee de persoon te maken heeft, gemakkelijk tegenstellingen kunnen bestaan die kunnen leiden tot rolconflicten, deviant gedrag of, voor de persoon, tot psychische moeilijkheden. Men onderscheidt externe en interne rolconflicten, al naar gelang er respectievelijk een tegenstelling bestaat tussen de rollen van de verschillende posities van één

positie-bekleder, dan wel tussen de rolsegmenten van dezelfde positie.⁵²

Bedacht moet worden dat tegenstellingen tussen de rollen, waarover hier gemakshalve gesproken wordt, uiteraard veelal onderdeel of uitvloeisel zijn van de tegenstellingen en onverenigbaarheid van sociale systemen als zodanig. Elk sociaal systeem zal er, met het oog op zijn functionering, naar streven deze 'role-dissonance' op te heffen, te minimaliseren of te voorkomen.⁵³ Daarbij kan de socialisatie een belangrijke rol spelen. Door de socialisatie immers wordt men geconfronteerd met de uiteenlopende normeringen en verwachtingen en elk sociaal systeem zal daarom trachten elementen die kunnen bijdragen tot rol-dissonantie uit de socialisatie te weren door:

- ofwel contact tussen de te socialiseren personen en andere 'socializing agents' die dissonerend kunnen werken te voorkomen c.q. te verbieden, met andere woorden voor een 'selective exposure' zorg te dragen (de public school in Engeland, het streven naar een parochial school system door de Italianen en de Polen in de Verenigde Staten, het verbod van de ouders om met kinderen uit die buurt te spelen, de Index, de filmkeuring en het verwijderen van tijdschriften uit militaire leeszaal zijn daar voorbeelden van).
- ofwel reeds in de socialisatie de nadruk te leggen op de illegitimiteit van de dissonerende verwachtingen (bijvoorbeeld extreem door hetze, kwaadsprekerij en stereotype-vorming).
- ofwel te streven naar een dusdanige identificatie met de verwachtingen van het eigen systeem, dat een dissonerende socialisatie geen kans krijgt om op het gedrag invloed uit te oefenen.

Welke maatregelen een sociaal systeem zal toepassen is afhankelijk van de macht en de middelen van dat systeem, van de mate waarin de dissonantie van betekenis is voor de functionering van dat systeem, maar ook van de mate waarin deze maatregelen binnen het systeem zelf legitiem worden geacht en tenslotte van de sociale cognitie die er in het systeem bestaat over het voorkomen en de dysfunctionaliteit van dissonerende socialisatie.

Deze verscheidenheid van, soms tegengestelde en onverenigbare, rollen en rolsegmenten en de daarmee samenhangende complexiteit van de socialisatie in de samenleving, is echter niet alleen van invloed op de inrichting en de inhoud van elk socialisatie-proces, maar ook op het effect van elke socialisatie, dat wil zeggen op de mate waarin de socialisatie leidt tot conform gedrag. Ook al streven de sociale systemen immers naar consonance in de socialisatie, het is feitelijk niet te voorkomen dat positie-bekleders met dissonante cultuurelementen geconfronteerd worden, ofwel omdat de betreffende systeem-participanten dat niet kunnen, willen of mogen vermijden ofwel omdat men in het ene systeem eenvoudig niet bekend is met de dissonante socialisatie vanuit het andere systeem. In een dergelijke situatie zal het effect van elke socialisatie afhangen van de mate waarin de overgedragen cultuurelementen

te verenigen zijn met of in de plaats kunnen treden van de normen en verwachtingen die uit andere kaders reeds zijn voorgegeven. Deze verenigbaarheid en vervangbaarheid der cultuur-elementen is uiteraard zowel psychisch als sociaal bepaald, doch onze interesse gaat uit naar de mate waarin en de wijze waarop door het sociale systeem zelf deze confrontatie van dissonante cultuur-elementen (c.q. informaties) en het daaruit resulterende gedrag is gereguleerd.

Er is echter nog slechts weinig bekend over de sociologische factoren die het effect van de socialisatie bepalen. Eigenlijk alleen de massa-communicatie research heeft deze problematiek aangesneden en heeft geleid tot een aantal conclusies en resultaten die in dit verband vermeldenswaard zijn en die belangrijke uitgangspunten kunnen vormen voor andere socialisatieprocessen. Hoewel natuurlijk de specifieke aard van het massa-communicatieproces mede bepalend is voor de daardoor te bereiken effecten en niet zonder meer met andere socialisatie-processen kan worden gelijkgesteld.

De voor ons doel belangrijkste conclusies uit het massa-communicatie onderzoek zijn:⁵⁴

- dat de waarden- en normensystemen van de voor de positiebekleders relevante sociale groeperingen, en dat is veelal de directe sociale omgeving, predisponeren tot selectieve exposure en selectieve perceptie, dat wil zeggen dat de positie-bekleder veelal die informatie uitkiest die consoneert met zijn reeds bestaande overtuigingen⁵⁵;
- dat het effect van de massa-communicatie daardoor hoofdzakelijk bestaat in de reinforcement van de reeds aanwezige patronen;
- dat de massa-communicatie vooral slechts aanleiding is tot gedragsverandering wanneer ze iets nieuws aanbiedt waarop de bestaande predisposities geen reactie hebben of wanneer in de bestaande sociale systemen de tendens tot een dergelijke verandering al aanwezig was;
- en tenslotte dat overdracht van elementen door de massa-communicatie aan de personen veelal niet rechtstreeks geschiedt maar dikwijls via z.g. opinie-leiders of 'influentials' in de interpersonale systemen waarvan men deel uitmaakt.⁵⁶

Het is gebleken dat veel informatie (c.q. socialisatie) vanuit de massa-media wordt bemiddeld, en daarbij ook geselecteerd en op een bepaalde wijze geïnterpreteerd, door bepaalde personen in de interactie-systemen, door 'reference-individuals',⁵⁷ die daarmee fungeren als katalysatoren van de uiteenlopende socialisatie-processen. Het hoeft geen betoog dat verdergaand onderzoek naar de kenmerken van deze influentials en de voorwaarde waaronder zij in verschillende socialisatie-processen kunnen functioneren van strategisch belang is. Met name zou bijv. onderzocht moeten worden in hoeverre en onder welke voorwaarden, ouders, leerkrachten, jeugdleiders, vrienden, etc. deze katalyserende functie vervullen in de socialisatie van de jeugdigen.

Diversiteit der socialisatie — Het is tenslotte evident dat er in de realiteit een grote verscheidenheid van socialisatie-processen te onderkennen is. Deze processen verschillen uiteraard naar inhoud en dus naar de positie waarop ze gericht zijn en dat brengt al een enorme diversiteit met zich mee, o.a. van socialisatie-processen die hoofdzakelijk uit een waarden-overdracht bestaan en processen die vooral of uitsluitend het aanleren van kennis of vaardigheden beogen.

Onderzoek moet in de concrete situatie vaststellen welke elementen een bepaalde socialisatie bevat en tot welke sociale structuren c.q. posities zowel de inhoud als de vorm te herleiden is.

Daarnaast verschillen de socialisatie-processen echter nog in andere opzichten. Zo zijn sommige van deze processen latent, dat wil zeggen door de actores als zodanig niet onderkend, zoals bijvoorbeeld het spel van kinderen, andere daarentegen zeer bewust uitgeoefend, zoals het leerproces in het onderwijs, beroepenvoorlichting, de preek, informatieve programma's van radio en televisie, sociaal vormingswerk, etc. Sommige processen maken deel uit van de betreffende sociale systemen voor wier voorziening zij functioneren, zoals de groentijd in de studentenwereld, het leerlingstelsel in de bedrijven en de rekrutentraining in militaire dienst, andere zijn zozeer geïnstitutionaliseerd, dat wil zeggen tot een eigen orde-eenheid van verhoudingen, posities en rollen gestructureerd, dat zij een apart systeem zijn geworden. Dit laatste is nu in het algemeen bij het onderwijs in sterke mate het geval.

2 HET ONDERWIJS ALS GEORGANISEERDE EN GEPROFESSIONALISEERDE SOCIALISATIE

Onderwijs is in onze samenleving een vanzelfsprekendheid. Het wordt praktisch unaniem als wellicht de meest noodzakelijke voorwaarde beschouwd voor het voortbestaan en de ontwikkeling van die samenleving zelf en minstens door zeer velen als de enige mogelijkheid voor het individu om iets te bereiken. Daarbij realiseert men zich meestal niet dat dit fenomeen, althans in deze omvang, eigenlijk nog slechts van betrekkelijk recente datum is en sterk samenhangt met alle andere veranderingen die, globaal genomen sinds een eeuw, doch in versneld tempo sinds de eeuwwisseling, in de industriële landen hebben plaatsgevonden. De stormachtige ontwikkeling van het onderwijs tot een zeer ver uitgebouwd, in principe voor allen bestemd en voor een groot deel zelfs verplicht zelfstandig schoolwezen is een van de meest kenmerkende sociale veranderingen in onze samenleving.

Het typerende van deze ontwikkeling is vooral dat daardoor een zeer aanzienlijk deel der cultuur-overdracht, bij alle groepen van de bevolking, is losgemaakt van de primaire sociale verbanden als gezin, familie, buurt en dorp, waarin ze tot dan toe hoofdzakelijk plaatsvond en is ondergebracht in een

afzonderlijk, uitsluitend daarop gericht, systeem.

Dit impliceert een rationalisering, een planmatige opzet, een grote beheersbaarheid van die cultuur-overdracht en een veralgemenisering in die zin dat een belangrijk, voor de samenleving als zodanig noodzakelijk, en overigens steeds toenemend deel der cultuur nu in principe voor ieder beschikbaar wordt gesteld.

'Erziehung ist jetzt nicht mehr überwiegend ein gesellschafts-immanenter Prozess, eine im wesentlichen unreflektierte Funktion der gesellschaftlichen Strukturen selbst, sondern wird eine nach 'ausen' in einen Sonderbereich gestellte Institution, eine greifbare und national bestimmbare Macht von hoher Reflektiertheit'.⁵⁸

In het voor-industriële tijdperk, dat overigens dikwijls te gesimplificeerd en soms te romantisch wordt voorgesteld,⁵⁹ vond de socialisatie van praktisch alle jeugdigen met het oog op hun intrede in de samenleving veelal plaats in de primaire kaders van gezin, familie, buurt en dorp en kreeg daar in het algemeen geen bewuste aandacht.

Uiteraard kende ook bijvoorbeeld de middeleeuwse en de hellenistische samenleving wel vormen van onderwijs, maar deze hadden slechts direct betrekking op een zeer gering deel van de bevolking. Voor verreweg het merendeel van de jeugdigen was de voorbereiding op de maatschappelijke posities echter verweven met en onderdeel van interacties en verhoudingen die tevens allerlei andere functies vervulden. Momenteel wordt een belangrijk deel van die socialisatie bij allen verzorgd door een specifiek daarop gericht systeem, binnen interacties en verhoudingen die bewust op deze functie-vervulling georiënteerd zijn. Een groot deel der socialisatie in onze samenleving is, met andere woorden, zozeer geïnstitutionaliseerd,⁶⁰ dat wil zeggen tot een eigen orde-eenheid van verhoudingen, posities en rollen gestructureerd, dat het een zelfstandig systeem is geworden. Deze ontwikkeling is niet alleen typerend voor de socialisatie. De moderne samenleving wordt in het algemeen gekenmerkt door een specificatie van functie-vervullingen, door het ontstaan van allerlei organisaties die speciaal op de vervulling van bepaalde functies zijn gericht en waarbinnen de posities en de rollen uitdrukkelijk op deze functie-vervulling zijn afgestemd.⁶¹ De verzelfstandiging van de socialisatie is dan ook te vergelijken met de verzelfstandiging van de produktie in daarop speciaal gerichte organisaties, de bedrijven. Beide zijn uit dezelfde grond ontstaan, namelijk vanuit de (noodzakelijke) concentratie en specificatie van gedragscomplexen om wille van de intensivering, de rationalisering en de effectiviteit van een bepaalde functie-vervulling.

Deze ontwikkeling is uiteraard niet spontaan naar voren gekomen. Ze stoelt op een aantal (maatschappelijke) premissen en is opgeroepen door een proces van cumulatieve veranderingen, dat zich met name gedurende de laatste eeuw in deze samenleving heeft voltrokken.

Ook het onderwijs is resultante van dergelijke veranderingen en zijn structuur en functies moeten mede op grond daarvan worden begrepen. Een uitvoerige historische beschouwing zou ons in dit bestek echter te ver voeren en wij volstaan daarom met de navolgende beperkte schets van de ontwikkelingen die deze verzelfstandiging van deze socialisatie hebben bewerkstelligd en noodzakelijk hebben gemaakt:⁶²

(1) Door de industrialisatie, de urbanisatie en de groeiende betekenis van een nationaal overheidsbeleid ontstond een in toenemende mate gecompliceerde samenleving, ten aanzien waarvan de socialisatie in en door het gezin of andere primaire verbanden in gebreke moest blijven. Deze socialisatie volstond immers zolang de posities waarop de jeugdigen moesten worden voorbereid en de maatschappelijke kaders waarin ze moesten worden opgenomen, weinig afwaken van de posities die hun ouders innamen of althans voor hen overzichtelijk waren en zolang de voor die posities en kaders benodigde cultuurelementen en vaardigheden tenminste aan de ouders bekend waren.

Dit is echter slechts mogelijk, indien en voorzover de 'schaal' ⁶³ van de samenleving voor de individuen betrekkelijk klein en overzichtelijk is en veranderingen in die samenleving (door interne of externe factoren) gering zijn. Dit was in het algemeen in de 17e en 18e eeuw het geval.⁶⁴ De relevante samenleving was voor velen praktisch de lokale, waarbinnen bijna alle functies (economische, religieuze, recreatieve, consumptieve, etc.) tegelijkertijd werden vervuld. De mobiliteit was gering, de structuur van de samenleving en de waarden- en normsystemen waren stabiel. Er bestond een, wat Oldendorff noemt,⁶⁵ 'psycho-sociale systeem-congruentie', waardoor de wereld overzichtelijk was en waardoor het gezin tal van maatschappelijke functies, vooral ook de socialisatie, kon vervullen. In toenemende mate is echter de schaal van die relevante samenleving vergroot en groeide er een arbeidsverdeling en een specialisatie die het aanvankelijke overzicht moeilijker maakten. Er ontstond een, in eerste instantie nog slechts horizontale, mobiliteit en de vervulling van vele functies die eertijds binnen de lokale gemeenschap of het gezin geschiedde, werd gespecialiseerd en gerationaliseerd in eigenstandige organisaties, zoals het bedrijfsleven, de administratieve bureaucratie, de gezondheidszorg, de recreatieve verenigingen, etc. Als voorbereiding op een dergelijke samenleving was de socialisatie van het gezin niet meer toereikend, eenvoudig al niet omdat het 'zicht' van het gezin en de kleine groeperingen op de verhoudingen, waarden, normen en verwachtingen in deze nieuwe kaders en op de daar benodigde bekwaamheden te beperkt was. Dat betreft niet alleen de technische vaardigheden die vereist werden, maar ook de meer algemene waarden- en normpatronen die in deze maatschappelijke verandering evolueerden. Schelsky, die in zijn studies over gezin en jeugd een scherpe analyse heeft gegeven van deze maatschappelijke veranderingen,⁶⁶ spreekt in dit verband van het uiteengroeien van de 'sociale hori-

zonten' van de mens. Er kwam een zodanige ruimtelijke en sociale (structurele en culturele) scheiding tussen activiteiten die voorheen in één systeem, in één positie, verenigd waren, dat de rolverwachtingen in de gedifferentieerde organisaties vanuit het gezin niet meer waren te overzien. Het gezin en in het algemeen de primaire groep was niet meer het grondpatroon van deze samenleving en voor een belangrijk deel der socialisatie was daarom een zelfstandig 'intermediair' tussen gezin en samenleving vereist.

(2) Een dergelijke verzelfstandiging van de socialisatie was te meer noodzakelijk omdat de nieuwe structuren en organisaties dermate essentieel werden voor het voortbestaan en de ontwikkeling van de samenleving dat een constante toelevering en opleiding van 'bekwame rolvertolkers' daarvoor niet kon worden overgelaten aan oncontroleerbare en uiteenlopende processen in tal van maatschappelijke subgroepen. Er ontstond, met andere woorden, een maatschappelijke behoefte aan een planmatige, rationele, georganiseerde en daardoor beheersbare socialisatie, die niet afhankelijk was van de traditiebepaalde, min of meer 'toevallige' en in ieder geval ongrijpbare en ongespecificeerde processen in allerlei primaire verbanden. De noodzaak van een meer gerichte en bewuste⁶⁷ socialisatie nam toe, naarmate door het tempo en de omvang der sociale veranderingen en door de scheiding van primaire en secundaire structuren de 'traditionele overlevering' niet meer toereikend was voor een adequaat gedrag in de nieuwe situaties.

(3) Tegelijkertijd, en ongetwijfeld mede als gevolg van de technische en organisatorische veranderingen, groeide in de westerse samenleving de democratische ideologie, de overtuiging dat iedereen gelijke rechten en gelijke kansen moest hebben. De sociale aanvaarding en de maatschappelijke legitimiteit van de gesloten standenstructuur en de door traditie en afkomst bepaalde allocatie werden doorbroken. Een verandering van de positie-toewijzing in de samenleving op grond van particularistische criteria (stand en afkomst) in de richting van een positie-toewijzing op grond van universalistische⁶⁸ criteria (geschiktheid), werd gewenst en was noodzakelijk. Daarmee moest ook de standsgebonden socialisatie doorbroken worden en worden overgenomen door zelfstandige, in principe voor ieder bereikbare en universalistisch georiënteerde instituties. Dat wil zeggen door instituties die zich in hun functionering en hun activiteiten (als selectie, beoordeling, opleiding) niet laten leiden door persoons- of groepsgebonden doelstellingen, belangen en overwegingen, maar uitsluitend door hun eigen specifieke doelstelling en de daaruit resulterende, in principe op allen toepasbare, normering.

Deze technisch noodzakelijke en ideologisch gewenste ontwikkeling heeft niet alleen het ontstaan en de bloei van een zelfstandig en autonoom schoolwezen sterk gestimuleerd,⁶⁹ maar heeft het onderwijs bovendien een, wellicht niet bewust uitgeoefende, doch feitelijk aanwezige en uiterst belangrijke, functie toebedeeld, die van de 'objectief' selecterende en daardoor positie-bepalende

instantie. Het onderwijs heeft in onze samenleving een grote 'sleutelmacht'.⁷⁰ Het is een belangrijk allocatie-mechanisme en deze functie is zelfs grotendeels geïnstitutionaliseerd in zoverre de overheid, het bedrijfsleven, het onderwijs zelf, etc. voor tal van posities bepaalde diploma's vereisen. Deze feitelijke functie-toekenning heeft aanzienlijke consequenties voor het onderwijs, want als 'erste und damit entscheidende zentrale soziale Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmass künftiger Konsummöglichkeiten'⁷¹ komt het onderwijs in een gecompliceerde verhouding te staan tot zijn leerlingen en hun ouders.

Deze veranderingen in de sociale en culturele structuur van de westerse industriële samenleving hebben er toe geleid dat een belangrijk deel van de socialisatie der jeugdigen momenteel verzorgd wordt door specifiek daarop gerichte sociale systemen, de scholen, die het karakter van organisaties hebben en waarbinnen de socialisatie als een beroep wordt uitgeoefend.

Zowel het organisationeel als het professioneel karakter van de socialisatie in het onderwijs bieden belangrijke aanknopingspunten voor de sociologische analyse van het onderwijs in het algemeen en voor onze studie van het katholiek onderwijs.

Organisaties zijn sociale systemen die zich primair kenmerken door een bewuste ordening van hun elementen, de betrekkingen en de verwachtingen, op een specifiek doel.⁷² Specifiek betekent in dit verband vooral dat organisaties een of enkele, meer of minder nauwkeurig omschreven, maar in ieder geval bepaalde en aanwijsbare doeleinden nastreven.⁷³ Niet alle leden van de organisatie zullen zich in feite evenzeer bewust zijn van het doel der organisatie en het is zelfs mogelijk dat verschillende leden of groepen van leden met andere oogmerken dan het 'officiële' doel, van de organisatie deel uitmaken. Essentieel voor het organisatie-verschijnsel is echter dat een bepaalde doelgerichtheid tot uitdrukking komt in de structuur en de normering van het sociaal systeem. De organisatie kenmerkt zich door bewuste planmatigheid in haar ordening op het doel. Dat wil niet zeggen dat alle activiteiten in een organisatie bewust op het doel zijn afgestemd; iedere organisatie kent andersgerichte structuur-elementen of gedragscomplexen en in sommige organisaties is de structuur meer uitgebalanceerd dan in andere. Dat wil uiteraard ook niet zeggen dat iedere organisatie optimaal doelmatig is of dat de ordening altijd geschiedt op basis van objectieve (bijvoorbeeld wetenschappelijke) inzichten in de factoren die daarvoor relevant zijn. In feite spelen in de bewuste ordening vele tradities, overtuigingen, stereotypen en percepties mee die op zich irrationeel, dus niet op de doel-middel verhouding gericht, zijn en die maken dat een strikte doelmatigheid niet wordt bereikt.

Wanneer men met van Doorn⁷⁴ organisatie beschouwt als een maatschappelijke techniek waarvan functionalisatie, coördinatie en rationele finalisatie de essentiële kenmerken zijn,⁷⁵ dan betekent het bovenstaande dat het organi-

satie-principe niet in alle instituties of groepen even stringent is uitgewerkt. De planmatigheid, dus de bewuste bepaling van het doel en de ordening van de middelen daartoe, is echter wel in iedere organisatie het fundamentele ordeningsprincipe. Iedere organisatie streeft naar een bewuste ordening van haar elementen op het doel en zal trachten alle toevallige, onberekenbare of onbeheersbare structuur-elementen uit te bannen, zeker naarmate deze van meer invloed zijn op het bereiken van het doel. Explicitering van het doel is dan ook een functioneel vereiste voor een optimale functionering van een organisatie, met name wanneer de organisatie met interne of externe veranderingen geconfronteerd wordt.

Dit alles impliceert dat de rolverwachtingen ten aanzien van en de betrekkingen tussen de leden van een organisatie primair in functie staan van en bepaald worden door de bewuste doelgerichtheid van de organisatie. Doorslaggevend voor de verwachtingen en de normeringen in een organisatie is de bijdrage van de positie-bekleder aan de realisering van het doel, hoezeer ook soms in feite deze verwachtingen en normeringen doorkruist worden door bestaande persoonlijke betrekkingen en gevoelens en hoezeer ook dikwijls in feite de legitimiteit van bepaalde verwachtingen door groepen van leden binnen de organisatie kan worden betwist op grond van een andere doelgerichtheid of een uiteenlopende interpretatie van het doel.

Geen bedrijf kan het zich tenslotte permitteren de sympathie en de persoonlijke affiniteit te laten prevaleren boven de zakelijke beoordeling van de technische kwaliteiten van zijn personeel, zo min als het onderwijs zijn leerlingen kan laten overgaan omdat ze zo aardig en zo vriendelijk zijn, of leraren kan handhaven omdat ze zo goed kunnen zingen. Bekende verschijnselen als 'voortrekken', 'nepotisme', 'kruiwagenpolitiek' etc. duiden er overigens al op dat dit zakelijke Leitmotiv ook in organisaties lang niet altijd vlekkeloos wordt gerealiseerd. Hun pejoratieve betekenis duidt er echter tevens op dat men deze verschijnselen strijdig acht met de legitieme gang van zaken in een organisatie.

Men kan tenslotte de aard van de betrekkingen en de verwachtingen in een organisatie typeren aan de hand van de 'pattern-variables' van Parsons.⁷⁶ Een dergelijke typering heeft weliswaar een ideaal-typisch karakter en is alleen vergelijkenderwijs van betekenis, maar geeft toch een pregnante samenvatting van hetgeen hierboven is gezegd.

De verwachtingen en betrekkingen in een organisatie kenmerken zich dan vooral daardoor dat de criteria van affectieve neutraliteit, van specificiteit, van prestatie en universaliteit er de overhand hebben boven de criteria van affectiviteit, diffuusheid, ascription en particularisme.⁷⁷ Dat wil zeggen dat de verwachtingen en de betrekkingen in een organisatie er toe neigen primair planmatig en zakelijk te zijn, gericht op de instrumentele waarde van de persoon of de activiteit, dat ze slechts georiënteerd zijn op een of meer bepaalde as-

pecten van de persoon, die relevant zijn voor het bereiken van het gestelde doel en het gedrag dat in verband daarmee moet worden gerealiseerd, dat ze vooral gericht zijn op de door de persoon geleverde of te leveren prestaties en voorbijgaan aan alle kenmerken van die persoon die voor die doelgerichte prestaties niet van belang zijn en dat ze tenslotte bij de beoordeling en de benadering van de personen meer worden geleid door algemene waarden en normen die op iedereen, zonder 'aanzien des persoons', van toepassing zijn dan voor de individuele eigenschappen en eigenheid van de betrokkene.

Wij hebben al gesteld dat dit een ideaal-typische karakteristiek van de organisatie is, die in feite op talloze wijzen gemodificeerd wordt en waarvan sommige aspecten zelfs niet altijd aanwezig zijn. Het is bovendien een tamelijk abstracte karakteristiek, die weliswaar het grondmotief duidelijk tot uitdrukking brengt, maar die voorbijgaat aan de vaak essentieel verschillende wijze waarop dit grondmotief verwerkt is in de afzonderlijke organisaties, en die tenslotte wellicht een al te mechanistische of machinale voorstelling van organisaties suggereert, waarbij geen rekening wordt gehouden met de sociale realiteit die elke organisatie is. Ook de organisaties immers zijn sociale systemen, complexen van menselijk gedrag, met alle dynamiek, alle conflicten en alle bewegingen die daarin een rol spelen. Daarom zijn organisaties geen gladlopende machines, maar maatschappelijke constructies waarvan de grondkenmerken telkens op andere wijzen gestalte krijgen, door vele factoren doorkruist en bepaald worden en waarvan de structuur zowel als het doel voortdurend in beweging zijn, afhankelijk van de groeperingen in en buiten de organisaties die daarop invloed uitoefenen.

Op het eerste gezicht nu schijnt het organisatorisch karakter en de daarmee verband houdende bewuste doelgerichtheid, zakelijkheid en specificiteit der verwachtingen en betrekkingen strijdig te zijn met of vreemd te zijn aan de onderwijs-situatie. Staat in het onderwijs immers niet juist het totale kind in zijn individualiteit centraal, is de relatie tussen leraar en leerling niet essentieel een persoonlijke en moet het onderwijs niet juist een leefwereld zijn voor het kind, zoals het gezin?

Dergelijke stellingen, die overigens niet zelden worden gehoord,⁷⁸ hebben de schijn van waarheid met zich, want wat ligt er immers meer voor de hand dan een parallel te trekken tussen beide opvoedingssituaties, en het gezin als de van oudsher bestaande, ten voorbeeld te stellen aan het onderwijs.

Toch wordt daardoor in feite de eigen realiteit en functionaliteit van het onderwijs evenzeer miskend als de eigen aard van het bedrijfsleven door de oude 'human-relations'beweging. De ontmaskering van deze Gemeenschap-ideologie schijnt ten aanzien van het bedrijfsleven echter eenvoudiger dan ten aanzien van het onderwijs.

Er bestaat evenwel een essentieel verschil tussen het onderwijs en het gezin, omdat in het onderwijs het pedagogisch handelen, de bewust vormende in-

vloed en het realiseren van een bepaald vormingsdoel (waarvan het resultaat nota bene in ons huidige systeem door middel van kwantiteiten wordt aangegeven!) voorop staat, terwijl in het gezin het pedagogische niet het primaire gedragsmotief is. Juist het primaat van het pedagogische handelen, dat wil zeggen het handelen dat bewust gericht is op het bereiken van een bepaalde vorming, kenmerkt het onderwijs en stempelt het juist niet tot een 'leefwereld' maar tot een vormingswereld, waarin alle verhoudingen en verwachtingen primair bewust gericht zijn op het vormingsdoel.⁷⁹ In het gezin bestaat dit pedagogisch primaat daarentegen niet. Het kind is in de school primair een 'homo educandus', in het gezin is hij echter een persoon om zichzelf wille. Het gezin is veeleer a-pedagogisch in die zin, dat in het gezin het kind niet primair als object (of subject) van een te realiseren vorming verschijnt, maar in een hele schakering van betrekkingen, verwachtingen en identificaties die daar op zich relevant zijn en niet alleen met het oog op zijn vorming.

Hetgeen overigens niet wegneemt dat in vele gezinnen, mede tengevolge van het bestaan van het onderwijs, een op de (school)prestatie van het kind gerichte verenging van de verhoudingen waarneembaar is.

De doelgerichte zakelijkheid van het onderwijs blijkt al uit het systeem zelf, waarin immers de kinderen worden toegelaten, geselecteerd, bevorderd, beloond en behandeld op grond van kwaliteiten die op de te realiseren vorming betrekking hebben en aan de hand van normeringen die aan het vormingsdoel zijn ontleend. Ze blijkt ook uit de verwachtingen van de leerlingen zelf.⁸⁰ Dit belet echter anderzijds niet dat de verhoudingen in het onderwijs, wellicht meer dan in enige organisatie, van persoonlijke aard zijn, een grotere persoonlijke betrokkenheid vertonen en meer rekening houden met de individualiteit van de betrokkene. De eigen aard van de vormings-situatie brengt dat met zich mee en maakt dat noodzakelijk.

Het begrip organisatie impliceert met andere woorden, zeker ten aanzien van het onderwijs, niet dat een persoonlijk gerichte benadering zou ontbreken. Het impliceert alleen de bewuste planmatigheid en doelgerichtheid van die benadering en in zoverre is de in dit verband veel gehoorde tegenstelling tussen organisatie en individualiteit eigenlijk een vals probleem.

In het onderwijs zijn die persoonlijke betrokkenheid en die individuele gerichtheid evenwel geen doel op zich, zoals in het gezin of onder vrienden, doch staan ze voortdurend in functie van de realisatie van een bepaalde vorming en zijn ze een onderdeel van de bewuste ordening op het vormingsdoel. Het onderwijs heeft dan ook wel degelijk een organisatorisch karakter, dat tot uiting komt in de doelgerichte formalisering van activiteiten, verhoudingen en taakverdelingen, zoals de afbakening der schooltypen, het leerplan en het lessenrooster, de selectie-criteria voor docenten en leerlingen, de eindexameneisen, de bevoegdheidsverdeling tussen overheid - schoolbestuur - directie en docenten, de onderwijsinspectie, de klassenindeling, de deugdelijkheidseisen

en de subsidievoorwaarden, de planprocedure, etc.⁸¹ De onderwijs-organisatie is zelfs vergaand nationaal gecentraliseerd en vertoont veel bureaucratische kenmerken.⁸² Door middel van wettelijke regelingen en algemene maatregelen van bestuur worden de doeleinden, de structuur en de functionering van het onderwijs ingrijpend bepaald en geconsolideerd door nationale overheidsinstanties, i.c. het parlement of de departementen, en worden de activiteiten van de individuele scholen en de individuele docenten sterk hiërarchisch geïnstitutionaliseerd.⁸³

In tegenstelling tot vele andere doelgerichte systemen, gaat bij het onderwijs de organisatorische structurering echter gepaard met een professionalisering van de activiteiten.⁸⁴ Onderwijs is met andere woorden niet alleen een hiërarchisch geregleerde structuur, maar ook een activiteit waarvan de inhoud en vormgeving bepaald worden door de eigen normering van de deskundige beroepsbeoefenaren. Enerzijds waarschijnlijk omdat de eigen aard van de vormingssituatie geen volledige functionalisering (c.q. organisatie) toelaat, doch anderzijds ook tengevolge van historische en sociale factoren, laat het onderwijs ruimte aan de eigen verantwoordelijkheid van de docent en daarmee, sociologisch, aan een professionele structurering van de onderwijsactiviteiten.

Kenmerkend voor de professionele beroepsstructuur is de professionele autonomie in de vormgeving van de beroepsactiviteiten, gebaseerd op een algemeen erkende en door een groepsopleiding verworven deskundigheid, gepaard aan een relatief hoog sociaal aanzien.⁸⁵

Binnen deze autonomie worden de beroepsactiviteiten van de 'professional' genormeerd door zijn identificatie met de standaarden van de eigen professionele groep en door criteria ontleend aan de betreffende deskundigheid. Die professionele autonomie is in het onderwijs weliswaar ongetwijfeld geringer dan bij andere instituties, zoals de gezondheidszorg, het maatschappelijk werk, de advocatuur, etc.,⁸⁶ maar ze is er onmiskenbaar aanwezig, bijvoorbeeld ten aanzien van de didactiek, de verhouding tot de leerlingen, de keuze van de leermiddelen, de behandeling van de leerstof, etc. De voor het vormingsproces klaarblijkelijk vereiste persoonlijke inzet, individuele benadering en deskundigheid en de ten dele daarmee gepaard gaande, oncontroleerbaarheid en onmeetbaarheid van dat proces, stellen blijkbaar eigen eisen aan de aard van de organisatie der vorming en maken dat de realisering van de vorming mede afhankelijk is van de interpretatie van het vormingsdoel en de vormgeving van het vormingsproces door de docenten zelf. Een interpretatie en een vormgeving die echter niet alleen bepaald worden door de individuele creativiteit van individuele leraren, maar die wederom gestructureerd zijn; nu echter niet door het organisatorisch kader van het onderwijs, maar door de professionele standaarden en de sociale normering van de referentiekaders der docenten. Daarom moet de functionering van het onderwijs niet

alleen begrepen worden vanuit het organisatorisch kader en de partijen die daarop van invloed zijn, maar ook vanuit de professionele opvattingen en gedragingen van de beroepsbeoefenaren zelf.

Deze combinatie van een organisatorische en een professionele institutionalisering van het onderwijs zou men functionalistisch kunnen beschouwen als een structurele garantie voor de inspraak van de samenleving op het onderwijs enerzijds en voor een op de mogelijkheden en het belang van de individuele leerling afgestemde vorming anderzijds. In hoeverre beide mechanismen ook inderdaad optimaal in deze zin functioneren en in hoeverre er tussen beide institutionaliseringsvormen spanningen bestaan,⁹⁷ zal empirisch moeten worden vastgesteld.

Zowel de organisatorische als de professionele structuur van het onderwijs, en de verhouding tussen beide, vertonen vervolgens naar inhoud en vorm zeer uiteenlopende differentiaties. Het is de taak van de socioloog deze differentiaties vast te stellen, ze te verklaren vanuit de sociaal-structurele context waaruit ze voortkomen en er de functionele consequenties van aan te geven. Zonder naar volledigheid te kunnen en te willen streven, zullen we hieronder op enkele, zeker voor onze studie saillante, verschillen wijzen.

Op het organisationeel vlak is er vooral het onderscheid tussen de diverse schooltypen, die, zoals bekend, met name verschillen ten aanzien van de inhoud der vorming, de daarmee samenhangende deskundigheid of bevoegdheid der docenten en de verhouding tussen de docent en de leerlingen. Deze verschillen hangen vooral samen met de aard van de posities waarop men de socialisatie richt en met de leeftijd van de leerlingen. In het basis-onderwijs heeft de vorming een weinig specifiek karakter en is er, mede door het ontbreken van exameneisen en door het feit dat de docent alleen en gedurende een heel jaar het onderwijs geeft, waarschijnlijk meer ruimte voor een professionele vormgeving van zijn activiteiten dan in het voortgezet onderwijs waar de docent zijn leerlingen slechts enkele uren per week ontmoet en hij, met name in het beroepsonderwijs, aan veel meer gespecificeerde en controleerbare eisen moet voldoen. De grootste autonomie vertoont overigens het wetenschappelijk onderwijs, waar de organisatorische controle op inhoud en wijze van de overdracht miniem is en de docent zelf de exameneisen bepaalt. Samenhangend met de verschillen in specificiteit der socialisatie en de leeftijd der leerlingen vervolgens, schijnt ook de deskundigheid of de aard der professionalisering te variëren. Gaande van het basis-onderwijs via het voortgezet onderwijs naar het wetenschappelijk onderwijs wordt, blijkens de vereiste opleiding, de nadruk op de pedagogisch-didactische bekwaamheid geringer (resp. praktisch nihil) en weegt de inhoudelijke vakdeskundigheid zwaarder. Over verschillen in de aard der professionalisering binnen het onderwijs en met name over verschillen in professionele taak-opvattingen van docenten is nog slechts weinig bekend.

Albinski⁸⁸ wijst op een aantal verschillen in pedagogische opvattingen en opvoedingsidealen bij onderwijzers en Matthijssen en Munnichs⁸⁹ laten zien dat niet alle leraren in het v.h.m.o. hun taak op dezelfde wijze definiëren, maar duidelijke professionele rol-patronen komen hieruit toch niet naar voren. De enige systematische aanzet in een dergelijke richting is van Janpeter Kob, die op grond van een explorerend onderzoek onderscheid maakt tussen twee typen leraren in de 'höhere Schule', namelijk: de pedagoog en de wetenschappelijke vakman, waarbij de eerste zijn taak vooral definieert als een, zij het deskundige, opvoeding der leerlingen, terwijl het tweede type zich met name beschouwt als wetenschapsbeoefenaar, wiens taak het is de leerlingen, op deskundige wijze, bekend te maken met de inzichten en methoden van zijn vak.⁹⁰ De 'pedagoog' voelt zich in zijn functie verwant met de taak van de ouders en is van mening dat de leraar 'die gleichen pädagogischen Funktionen wie alle anderen Menschen erfüllt, nur ist er durch seine Ausbildung besonders kompetent'.⁹¹ De 'wetenschappelijke vakman' legt echter de nadruk op zijn vakbekwaamheid en het vak-technisch onderricht; de pedagogie is voor hem slechts interessant als een 'Mitteilung von Kniffen für das Unterricht'.⁹² Het is opvallend dat deze verschillen veel meer blijken samen te hangen met de aard van de pedagogische opleiding die men heeft gehad dan met het inhoudelijk vak dat men doceert en het is zelfs zo dat de 'pedagogische rol-opvatting', in tegenstelling tot wat men zou verwachten, meer bij natuurwetenschappelijke dan bij de 'literaire' docenten voorkomt.

Deze typologie is nu weliswaar nog gebrekkig omdat ze gebaseerd is op een exploratie, zich beperkt tot de leraren van 'höhere Schule' en geen aandacht schenkt aan de feitelijke verschillen in gedrag van deze typen binnen het onderwijs, maar het is duidelijk dat hier een essentieel verschil in rol-definitie wordt aangeduid, dat voor een inzicht in de functionering van het onderwijs bijzonder waardevol kan zijn. Het is dan ook te betreuren dat hieraan door middel van onderzoek verder nog geen aandacht is geschonken.

Met name zou moeten worden nagegaan welke professionele rol-opvattingen er in de verschillende onderwijstypen leven, in hoeverre deze zich binnen het gegeven organisatorische kader kunnen realiseren en welke gevolgen dit heeft zowel voor de aard van het onderwijs als bijvoorbeeld voor de carrière van de docenten.

Een zeer belangrijke organisatorische en, wellicht, professionele differentiatie in het onderwijs is tenslotte het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs, waarop wij in het volgende hoofdstuk nader zullen ingaan.

3 ONDERWIJS EN SOCIALE OMGEVING

Het hiervoor aangeduide organisationeel en professioneel karakter van het onderwijs en de daaruit voortvloeiende formalisering en automatisering van

de socialisatie maken, dat deze socialisatie een zekere eigenstandigheid verkrijgt binnen de samenleving. Het onderwijs is echter anderzijds geen geïsoleerde organisatie; het wordt in zijn beleidsorganen, zijn docentenkorps, zijn leerlingen, zijn 'afzet- en zijn toeleveringsgebied' voortdurend geconfronteerd met maatschappelijke kaders die op de structuur en de functionering van het onderwijs invloed uitoefenen of die althans aan het onderwijs mogelijkheden en beperkingen, behoeften en verwachtingen stellen.

Er rijzen dan ook tal van vragen over de feitelijke verhouding tussen het onderwijs en zijn sociale omgeving; vragen met name naar:

- het effect van de 'schoolse' socialisatie in het geheel van socialisatie-processen binnen de samenleving en in het kader van de maatschappelijke voorgegeven socialisatie-mogelijkheden,
- de afstemming van de 'schoolse' socialisatie op de behoefte van de bij die socialisatie betrokken 'partijen',
- en vooral, de invloed van de sociale omgeving op de (verandering van de) structuur en inhoud van het onderwijs; de beleidsbepalende functie van de sociale omgeving.

De literatuur en het onderzoek met betrekking tot deze problemen handelt in hoofdzaak over de consequenties van de verhouding tussen onderwijs en sociale omgeving voor de feitelijke realisering van de in het onderwijs nagestreefde socialisatie. In dit verband moeten wij uiteraard allereerst wijzen op de overvloed van literatuur en onderzoek waaruit blijkt dat de schoolkeuze in sterke mate milieu-gebonden is.⁹³

Niet alleen de schoolkeuze echter, maar ook het schoolsucces wordt sterk beïnvloed door de sociale 'background' van de leerlingen. Zowel het voortijdig schoolverlaten als het bereiken van goede schoolresultaten blijken mede afhankelijk van buiten-schoolse milieu-factoren, zoals bijvoorbeeld het door de ouders geïnspireerde aspiratie-niveau en een arsenaal van door het gezin bepaalde culturele verworvenheden, interesses en verbale mogelijkheden.⁹⁴ Het onderzoek naar deze sociaal-culturele en structurele determinanten van het schoolsucces is nog maar nauwelijks op gang gekomen, maar belooft verstrekkende resultaten op te leveren.⁹⁵ Duidelijk is echter nu reeds dat het onderwijs methodisch en structureel veel diepgaander rekening moet gaan houden met de differentiaties die door buitenschoolse socialisatie-processen zijn aangebracht.

Tenslotte wordt het onderwijs niet alleen geconfronteerd met milieu-gebonden predisposities ten aanzien van de directe schoolse vorming (het vak-onderwijs), maar ook met bestaande configuraties van meer algemene (zedelijke, culturele, politieke en religieuze) waarden en houdingen die door het herkomstmilieu aan de leerlingen zijn overgedragen. Over de invloed van het onderwijs op deze houdingen en waarden is, behoudens met betrekking tot de religieuze waarden waarover wij later meer uitgebreid zullen spreken, nog

slechts weinig bekend. De enige conclusie die uit een compilatie van Amerikaanse onderzoeken op dit gebied ⁹⁶ mag worden getrokken is: 'that today's students, like those of the Thirties and Forties, become more 'liberal' in the sense of being more sophisticated and independent in their thinking, and placing greater value upon individual freedom and well-being'.⁹⁷ Hoewel verder onderzoek op dit terrein bepaald geboden is, leidt deze conclusie toch tot de veronderstelling dat de invloed van het onderwijs op deze meer algemene vormingsaspecten betrekkelijk gering is;⁹⁸ een veronderstelling, die opmerkelijke overeenkomst vertoont met de bevindingen van Klapper over het effect van mass-media.⁹⁹

De laatste jaren ontstaat er vervolgens een toenemende belangstelling voor een ander aspect van de verhouding tussen het onderwijs en zijn sociale omgeving, namelijk voor de maatschappelijke bruikbaarheid van het onderwijs of, juister, voor de mate waarin het onderwijs is afgestemd of georiënteerd op de behoeften van de samenleving, op de verwachtingen die er aan actoren worden gesteld of de bekwaamheden die blijkbaar vereist zijn in de posities waarin zij worden gesteld.¹⁰⁰ Veel is daarover nog niet bekend, omdat het onderzoek op dit terrein slechts zeer langzaam op gang komt, mede doordat het object zo heterogeen is en de criteria ter bepaling van het maatschappelijk nut van het onderwijs bijzonder moeilijk te operationaliseren zijn.

Zo mogelijk nog minder empirisch inzicht en theoretische duidelijkheid bestaat er echter over de invloed van de sociale omgeving op de structuur en inhoud van het onderwijs zelf, over de mate waarin en de wijze waarop de evaluaties van de sociale omgeving mede bepalend zijn voor het beleid van het onderwijs en de school en daarmee, meer algemeen gesteld, over de dynamiek in en de veranderbaarheid van het onderwijs in een zich wijzigende samenleving.¹⁰¹

De hiernavolgende beschouwingen daarover, die ons nuttig lijken als kader voor onze analyse van het katholiek onderwijs, zullen dan ook noodzakelijkerwijs van betrekkelijk algemene aard zijn.

Geen enkele organisatie, geen enkel sociaal systeem is onveranderlijk. De veranderingen kunnen naar omvang en intensiteit verschillen, ze kunnen meer of minder ingrijpend zijn, ze kunnen zeer traag plaatsvinden of snel op elkaar volgen, maar veranderingen zijn inherent aan elke organisatie zoals ze inherent zijn aan de sociale realiteit als zodanig. Elk sociaal systeem, elke organisatie en ook het onderwijs immers is, naar zijn structuur, zijn functionering en zijn doeleinden een resultante van de verwachtingen die door de sociale omgeving aan de organisatie worden gesteld, van de verplichtingen en mogelijkheden die vandaaruit worden opgelegd en van de door de positiebekleders binnen de organisatie nagestreefde 'valued objectives'. Op sommige (aspecten van de) organisatie kan weliswaar één bepaalde positiegroep een doorslaggevende invloed hebben, bij andere spelen meerdere sectoren uit de sociale omgeving

een rol. Bij sommige organisaties is de sociale omgeving dominant, terwijl andere veel meer autonoom zijn in de vormgeving van hun structuren en de bepaling van hun doeleinden. Elke organisatie echter heeft te maken met en wordt bepaald door een complex van sociale verhoudingen, waarden en verwachtingen dat in beweging is of waar minstens spanningen in bestaan. Daardoor bevindt elke organisatie zich in een dynamische evenwichtstoestand, hoezeer ook sommige organisaties op een bepaald moment (dat soms lang kan duren) stabiel en onveranderlijk lijken.

Het (zò) bestaan en voortbestaan van elke organisatie vindt zijn grond in het feit dat die organisatie, binnen het kader van gestelde mogelijkheden en beperkingen, in gegeven behoeften voorziet, effecten realiseert die door de bij deze organisatie betrokken, en ten aanzien van deze organisatie invloedrijke, groeperingen gewaardeerd en verlangd worden, kortom functies vervult. De voornaamste aanleidingen tot verandering ¹⁰² moeten dan ook worden gezocht in het feit, dat:

- ofwel het kader van mogelijkheden en beperkingen zich wijzigt (bijvoorbeeld door nieuwe technische ontwikkelingen, andere financiële mogelijkheden, veranderingen in de verhouding tussen bevolkingsgroepen, etc.);
- ofwel de realisering van de effecten stagneert en bemoeilijkt wordt door nieuwe factoren en omstandigheden (bijvoorbeeld de grote toeloop van studenten, de toename van het aantal woningzoekenden, etc.);
- ofwel de waardering van de relevante groeperingen, binnen en buiten de organisatie, voor die effecten zich wijzigt, bijvoorbeeld doordat de behoeften van die groeperingen afgenomen of veranderd zijn of doordat deze groeperingen (meer) oog hebben gekregen voor de dysfuncties van de organisatie;
- ofwel andere groeperingen met andere behoeften, die tot dan toe door de organisaties niet of te weinig werden gehonoreerd, invloed krijgen op de organisatie;
- ofwel tenslotte de organisatie zelf bestaande verwachtingen onderkent waaraan ze tot dan toe niet voldeed, maar die ze legitiem acht en weet krijgt van dysfuncties die ze met haar doel strijdig acht.

Niet elke aanleiding, niet elke beweging of spanning in de sociale context leidt echter tot veranderingen, niet elke organisatie verandert ook even snel en regelmatig. Blijkbaar zijn de voorwaarden waaronder in feite verandering optreedt verschillend en is de veranderbaarheid van elke organisatie niet even groot.

Met betrekking tot de veranderbaarheid van een organisatie of een sociaal systeem moet onderscheid gemaakt worden tussen:

- 1 de autonomie van de organisatie, dat wil zeggen de mate waarin de organisatie (on)afhankelijk is van haar sociale omgeving of bepaalde groepe-

ringen daarbinnen of ook de mate waarin de waarden en opvattingen in de organisatie zelf doorslaggevend zijn voor de vormgeving van de structuur en de bepaling van de doeleinden;

- 2 de capaciteit van de organisatie om zich aan te passen aan zich voordoende veranderingen, of, wat men in de cybernetica noemt, de 'ultrastability' van een systeem.¹⁰³

Geen enkele organisatie nu is volledig autonoom, volledig onafhankelijk van haar sociale omgeving, alleen al niet omdat de leden van die organisatie ook deel uitmaken van andere sociale systemen en zo de (waarden, verwachtingen en normen van de) sociale omgeving of althans delen daarvan binnen de organisatie brengen. Daardoor alleen al kunnen veranderingen in de sociale omgeving veranderingen in de organisatie teweegbrengen, voorzover althans de positiebekleders, die als 'infectie-haarden' fungeren, in de organisatie invloed uit kunnen oefenen op de structuur, de functionering of de doeleinden.

Daarnaast kunnen er echter nog grote verschillen bestaan in de autonomie van organisaties en kan de invloed van kaders of groeperingen buiten de organisaties op de structuur, de functionering en doeleinden van de organisatie variëren van zeer ingrijpend, rechtstreeks en frequent tot marginaal, indirect en sporadisch. Dergelijke verschillen hangen o.a. samen met de functie van de organisatie, met het belang dat aan die organisatie wordt gehecht, met de vereiste deskundigheid, met de zichtbaarheid en de controleerbaarheid van de activiteiten, etc.

De aard en de mate van autonomie heeft uiteraard belangrijke consequenties voor de verandering van de organisatie tengevolge van veranderingen in de sociale omgeving.

Allereerst, omdat naarmate de autonomie groter is, veranderingen in de sociale omgeving minder makkelijk en in ieder geval minder direct kunnen doorwerken in de organisatie. Vervolgens ook omdat bij een bestaande afhankelijkheidsverhouding tot een of meerdere bepaalde kaders en groeperingen altijd de verwachtingen en waarden van de groeperingen of kaders prioriteit zullen hebben bij de beleidsbepaling van de organisatie. De mate waarin veranderingen in andere sectoren van de sociale omgeving kunnen doorwerken in de organisatie is dan dus altijd afhankelijk van de mate waarin dat convenieert met de verwachtingen van de dominante groepering. Met andere woorden, verandering in de organisatie is afhankelijk van de machtsverhoudingen die er binnen en met betrekking tot deze organisatie bestaan.

Daarnaast is de flexibiliteit van een organisatie afhankelijk van zijn interne veranderingscapaciteit, van een aantal structurele en culturele voorwaarden binnen de organisatie, die haar in staat stellen adequaat te reageren op gewijzigde omstandigheden en, waar nodig en wenselijk, bij te sturen. Een van de belangrijkste voorwaarden is het bestaan van structuren voor informatie-verwerving, van feed-back mechanismen, waardoor de organisatie systema-

tisch wordt geïnformeerd over het maatschappelijk effect en de maatschappelijke relevantie van haar activiteiten.

Het bestaan van feed-back heeft echter weinig effect wanneer er binnen de organisatie niet tevens een structurering voor informatie-verwerking, een systeem van 'tegenkoppeling' bestaat,¹⁰⁴ waardoor de verkregen informatie efficiënt en verantwoord kan worden opgenomen en ingepast. Enkele belangrijke voorwaarden daartoe zijn:¹⁰⁵

- een duidelijke afbakening van bevoegdheden en verantwoordelijkheden met betrekking tot de besluitvorming, waardoor onzekerheid wordt voorkomen en een slagvaardige besluitvorming mogelijk wordt;
- een duidelijke doel-omschrijving en een identificatie van de participanten met dat doel;
- een goed functionerende interne communicatie waardoor genomen maatregelen snel te bestemder plaats worden doorgegeven en waardoor aan een ieder de relevantie van die maatregelen, voorzover nodig, duidelijk kan worden gemaakt;
- een in en door de organisatie gesanctioneerde geneigdheid tot innovation. Door middel van onderzoek zal moeten worden vastgesteld of en in hoeverre de hier op basis van de literatuur en bij wijze van hypothesen genoemde structurele en culturele aspecten inderdaad voor de verandering en veranderbaarheid der organisaties van betekenis zijn. Daarbij zal dan uiteraard onderscheid moeten worden gemaakt tussen verschillende soorten veranderingen ¹⁰⁶ waarvoor deze elementen relevant zijn.

De veranderbaarheid van het onderwijs nu schijnt betrekkelijk gering, blijkens het feit dat er zich in vergelijking met andere organisaties relatief weinig veranderingen in voordoen ¹⁰⁷ en blijkens het feit dat het huidige onderwijs in zijn structuur en zijn inhoud nog duidelijk de kenmerken vertoont van een 19-eeuwse maatschappij-opbouw en van 19-eeuwse vormingsidealen,¹⁰⁸ hoewel de behoefte aan verandering van het onderwijs bepaald niet ontbreekt. De (geringe) veranderbaarheid van het onderwijs wordt uiteraard door vele factoren bepaald. Een van de, hypothetisch, meest relevante factoren lijkt de bureaucratisch-professionele structuur van het onderwijs, waardoor enerzijds veranderingen een zeer lange weg moeten gaan voor ze kunnen doorwerken in het onderwijs zelf en anderzijds toch de uitvoering van die veranderingen in handen is van autonoom opererende professionals, die meer afzonderlijk en langs professionele wegen daartoe gemotiveerd moeten worden en die, zoals vele professionals in bureaucratische organisaties, geneigd zijn zich tegen hiërarchisch geïnitieerde veranderingen teweer te stellen.¹⁰⁹ Bovendien is de mogelijkheid en de bevoegdheid tot verandering op het professionele niveau betrekkelijk gering, terwijl ook de geneigdheid tot innovation in het onderwijs niet groot lijkt. Naast 'the lack of economic incentive to adopt innovations' ¹¹⁰ wordt dit ongetwijfeld mede veroorzaakt door het feit dat het

effect van het onderwijs om velerlei redenen moeilijk 'meetbaar' is en de relatie tussen de activiteiten en de doelrealisatie nog vaak zo ondoorzichtig is dat de noodzakelijke correcties slechts zelden evident zijn en daarom ook vaak slechts moeizaam kunnen worden aangebracht.

De bureaucratisch-professionele structuur van het onderwijs heeft, naar het schijnt, ook tot gevolg dat de invloed van de sociale omgeving op (de verandering van) het onderwijs gering is. De momenteel bestaande structuren waardoor van buiten af op het onderwijs invloed kan worden uitgeoefend, zoals het parlement, de schoolbesturen, de oudercomités en instanties als het contactcentrum bedrijfsleven - onderwijs, hebben te weinig bevoegdheden of mogelijkheden om een continue inbreng bij de bezinning op de structuur en de inhoud der vorming te waarborgen ¹¹¹ en het contact van het onderwijs met zijn 'afzet-gebied', zoals het bedrijfsleven en het vervolg-onderwijs, met afgestudeerden, met vakbonden, met bestuursinstanties, etc. lijkt fragmentarisch en incidenteel. Wordt daardoor enerzijds een belangrijke mogelijkheid tot dynamiek in het onderwijs ernstig beperkt, anderzijds moet worden vastgesteld dat de pressie van de sociale omgeving op het onderwijs nogal ongeorganiseerd en weinig specifiek is ¹¹² en dat, althans voor wat de ouders betreft, zelfs de behoefte aan inspraak zeer miniem is.

Over de instelling van de ouders ten opzichte van het onderwijs biedt tot nu toe, voorzover bekend, het onderzoek van Janpeter Kob ¹¹³ de meest uitvoerige en systematische informatie. ¹¹⁴ Daaruit blijkt dat de school voor de ouders verschijnt als een maatschappelijke voorgegevenheid, die ze als zodanig accepteren en die ze beschouwen als de nu eenmaal bestaande en sociaal gelegitimeerde mogelijkheid om in de maatschappij iets te bereiken. Hun beslissingen ten aanzien van het onderwijs voor hun kinderen richten zich duidelijk op de selectieve en allocatieve functie van het onderwijs, op het onderwijs als 'Bewährungsraum'. 'Das Schulziel wird hier zum Vehikel für die Durchsetzung sozialer bzw. beruflicher Zielsetzungen'. ¹¹⁵

De ouders baseren zich bij de motivering van de schoolkeuze niet op de vormingswaarde van de school, maar op haar sociale waarde, en laten zich leiden door de beroeps- of statusniveau-wensen die zijzelf of hun kinderen hebben. ¹¹⁶ Hun belangstelling voor en hun activiteiten ten aanzien van het onderwijs zijn gericht op de schoolloopbaan van hun eigen kinderen. In dit perspectief aanvaarden de ouders het bestaande vormingspakket en de bestaande schoolorganisatie dan ook zonder meer en zijn zij veel meer geneigd zich aan de daaruit voortvloeiende eisen aan te passen dan er kritiek op uit te oefenen of er veranderingen in aan te brengen.

Dit betekent niet dat de ouders van de school alleen die vorming verwachten die zij rechtstreeks met het gewenste beroep verbonden zien. Hun beroepswensen en hun kennis van de beroepswereld zijn in het algemeen te weinig concreet om een dergelijke beoordeling te kunnen maken, ¹¹⁷ maar bovendien

refereren ze zich aan de vormingseisen die er door de samenleving klaarblijkelijk in de school gesteld worden.

De school is voor de ouders een bureaucratisch apparaat waarin, buiten hen om, de mogelijkheden tot sociale stijging en intrede in de maatschappij zijn vastgelegd. Van die mogelijkheden trachten zij voor hun kinderen een, in hun sociaal perspectief, optimaal gebruik te maken, zonder evenwel aan die mogelijkheden zelf te kunnen of te willen tornen.

De school is voor het merendeel der ouders minder een opvoedingspartner dan een maatschappelijk gegeven ten aanzien waarvan zij zelfstandige, dat wil zeggen door henzelf genormeerde, beslissingen nemen en die zij een van het gezin onderscheiden vormingstaak toekennen.

De mate waarin de ouders zich echter zelfstandig opstellen ten opzichte van de school en zich een eigen verantwoordelijkheid met betrekking tot de school voorbehouden is niet bij alle groeperingen hetzelfde. Het 'pedagogische zelfbewustzijn' ¹¹⁸ van de ouders is in het algemeen bij de arbeiders geringer dan bij de hogere en middelbare milieus en het is groter naarmate men de school van meer betekenis acht voor de sociale kansen van het kind.

Hoewel uit het onderzoek van Kob niet duidelijk wordt waar men precies de grenzen van de eigen verantwoordelijkheid legt, kan men toch stellen dat de school door het merendeel der ouders als een officiële maatschappelijke instelling wordt beschouwd die weliswaar autonoom beslist over de noodzakelijke maatschappelijke c.q. beroepsopleiding, maar die geen bemoeienis heeft of dient te hebben met andere, meer als persoonlijk ervaren, opvoedingsaspecten. Ten aanzien van die aspecten zoals bijvoorbeeld kleding, vrijetijdsbesteding, godsdienst, etc. wensen zij dan ook wel inspraak en dwingen ze het onderwijs tot veranderingen, zoals uit perspublicaties blijkt.¹¹⁹

Uit dit alles blijkt dat de problematiek van de verandering en de veranderbaarheid van het onderwijs een empirisch nog onontgonnen terrein is. Duidelijk is echter wel dat bij de bestudering van het bestaan, de verandering en de functionering van het onderwijs, zowel het organisatorisch kader en het professioneel niveau daarbinnen, als ook de sociale omgeving, naar zijn betekenis voor het feitelijk vormingsproces én voor het beleid ten aanzien daarvan, in de beschouwing moet worden betrokken en dat deze drie niveaus, afhankelijk van de aard der bestudeerde problematiek, op verschillende wijze van invloed kunnen zijn.

Wat dit voor de functionering en het voortbestaan van het katholiek onderwijs impliceert zullen we in de volgende hoofdstukken trachten vast te stellen.

II KATHOLIEK ONDERWIJS, APART BESCHOUWD

INLEIDING

Het is vanzelfsprekend, dat naarmate het onderwijs zich ontwikkelde van een culturele bezigheid voor weinigen tot een vormingsinstituut van nationale importantie, het steeds meer een voorwerp van 'aanhoudende zorg en toezicht' der (centrale) overheid werd. Enerzijds werd het onderwijs immers dermate essentieel voor de gehele samenleving en anderzijds werd het zo kostbaar, dat het voortbestaan en de ontwikkeling van het onderwijs niet meer afdoende konden worden gewaarborgd door het inzicht en de inzet van individuele groeperingen. Een centralisatie van het beleid ten aanzien van de oprichting en de inrichting van het onderwijs was onontkoombaar en noodzakelijk. In alle geïndustrialiseerde landen heeft de overheid dan ook, zij het op dikwijls zeer verschillende wijzen en in uiteenlopende mate, een controlerende en regulerende greep op het onderwijs door middel van, met name, de financiering van stichtings- en exploitatiekosten, de oprichtingsnormen, de inspectie, de regelingen met betrekking tot leerplan, lessenrooster, examens en leermiddelen en de aanstellingsvoorwaarden der leerkrachten. In feite betekent dit dat de overheid in toenemende mate de inspraak en de controle op het onderwijs, die door de verzelfstandiging en professionalisering van het onderwijs aan allerlei primaire en direct belanghebbende groeperingen is onttrokken, voor haar rekening is gaan nemen.

In bijna alle landen ging de tendens tot centralisatie echter gepaard met een streven naar differentiatie in het beleid en bestuur van het onderwijs, dat wil zeggen naar een zodanige verdeling van verantwoordelijkheden en gezag dat ook belangrijke maatschappelijke groeperingen nog hun stempel zouden kunnen drukken op het onderwijs dat zij voor hun kinderen verlangden.

Onderwijs is immers niet louter een overdracht van waardenvrije vaardigheden en inzichten. Juist ook bij het onderwijs zijn waarden, opvattingen en normen in het geding en het is begrijpelijk dat bevolkingsgroepen met typisch eigen, soms zelfs scherp tegengestelde, waardenpatronen naar garanties zochten om deze waarden ook in het onderwijs te beschermen of tot uitdrukking

te brengen; zeker wanneer dergelijke groeperingen een minderheidspositie in de samenleving innamen. In de loop van de vorige eeuw, toen het onderwijs zich op grote schaal institutionaliseerde, zijn er dan ook in alle industriële landen, vaak met grote spanningen, oplossingen gegroeid voor de verhouding tussen centralisatie en differentiatie, tussen eenheid en verscheidenheid in het beleid en het bestuur van het onderwijs. Die oplossingen zijn in de meeste landen zeer uiteenlopend, afhankelijk van de invloed van het staatsgezag in elk land in die periode en afhankelijk van de toen ter plaatse bestaande historische en sociale tegenstellingen. Overal heeft de overheid een vrij grote invloed gekregen op het onderwijs, maar ook overal hebben afzonderlijke bevolkingsgroepen min of meer uitgebreid rechten met betrekking tot de richting, de oprichting en inrichting¹ van het onderwijs verworven. Zo zijn er in Europa verschillende vormen van streekgebonden onderwijs, zoals bijvoorbeeld in Sicilië, Zuid-Tirol, Sleeswijk-Holstein, Elzas en Wales waar de regionale groepering op het onderwijs invloed kan uitoefenen en zo is er met name het confessionele onderwijs waarin de onderscheiden religieuze groeperingen een eigen zeggingsmacht hebben.

In de strijd tussen centralisatie en differentiatie in de administratieve structuur van het onderwijs hebben vooral de religieuze groeperingen binnen de nationale bevolkingen een sterk overheersende rol gespeeld.

Zoals bekend was dat ook in Nederland het geval en is het Nederlandse onderwijssysteem momenteel het prototype van een structuur waarin de differentiatie zo volledig is doorgevoerd dat het, in hoofdzaak katholiek en protestants-christelijk, bijzonder onderwijs, met behoud van de eigen beheersvorm, zowel principieel als financieel volledig is gelijkgesteld aan het openbaar onderwijs.

Daardoor kon het bijzonder onderwijs, en in casu het katholiek onderwijs waartoe wij ons in het hiervolgende zullen beperken, in Nederland tot grote bloei komen. Het Nederlandse katholieke onderwijs heeft zich in omvang en spreiding ontwikkeld tot een nationale onderwijs-voorziening, waarvan in vele opzichten de problematiek praktisch identiek is aan die van het niet-katholieke onderwijs, met inbegrip van het openbaar onderwijs. Ook het katholiek onderwijs ziet zich gesteld voor de algemene problemen van bijvoorbeeld vernieuwing, functionering, afstemming, recruitering, organisatie, veranderbaarheid, autonomie en traditionele gehechtheid, die aan alle Nederlandse onderwijs inherent zijn. Daarnaast, of liever daarmee gepaard, wordt het katholiek onderwijs momenteel echter met specifieke problemen geconfronteerd. Het is deze specifieke problematiek die in het vervolg van deze studie met name onze aandacht vraagt.

Het katholiek onderwijs is immers, eveneens, een groepsgebonden onderwijs dat ontstaan is op grond van en tevens gericht is op de vervulling van specifieke behoeften der katholieke bevolkingsgroep. Het katholiek onderwijs

heeft naast en binnen de algemene functies van het onderwijs een specifieke (te realiseren) functionaliteit.² Het bestaan en het voortbestaan van het katholiek onderwijs is afhankelijk van deze specifieke behoeften en van (de perceptie van) de mate waarin het katholiek onderwijs in deze behoeften voorziet. Wijzigingen in deze behoeften en daarmee in de functionaliteit van het katholiek onderwijs of in de gewaardeerde 'netto-winst' van functionele en dysfunctionele gevolgen van het katholiek onderwijs, hebben uiteraard consequenties voor dat onderwijs en roepen, zo ze al niet tot directe en daadwerkelijke veranderingen leiden, in ieder geval spanningen op die om een nadere bezinning met betrekking tot dit onderwijs vragen.

Het vermoeden is gewettigd dat de specifieke behoeften en verwachtingen van de Nederlandse katholieken met betrekking tot het katholiek onderwijs in beweging zijn. De emancipatie is immers voltooid, de frontmentaliteit is met de banieren en de strijdliders verdwenen, de religieuze en maatschappelijke differentiatie onder de katholieken schijnt sterk toe te nemen, de levensbeschouwelijke antithese is afgezwakt of toegedekt, terwijl haar organisatorische vormgeving, de verzuiling, minstens aan de voet schijnt af te brokkelen en tenslotte is de betekenis van de levensbeschouwing voor het maatschappelijke en profane gebeuren aanzienlijk veranderd, is de invloed en de zeggenschap van de kerk op het openbare leven en op de sociale en culturele ontwikkeling van de samenleving sterk gerelativeerd.³ De daaruit resulterende spanningen manifesteren zich trouwens al in de discussie die er met betrekking tot het katholiek onderwijs ontstaat.

Het katholiek onderwijs in Nederland, dat op grond van de verworven rechten en mogelijkheden is uitgegroeid tot een institutie van nationale omvang en importantie, ziet zich daarom, nu de strijd om zijn rechtspositie en zijn gelijkberechtiging gestreden is en nu zijn kwantitatieve uitbouw weinig lacunes meer vertoont, steeds meer gesteld voor het probleem van een eigentijdse legitimering van zijn bijzondere, verzuilde, positie en van een aangepaste vormgeving van zijn specifieke functionaliteit.

Het is de bedoeling van deze studie om aan een bezinning op die legitimering en die specifieke functionaliteit bij te dragen door vanuit sociologisch gezichtspunt:

- te onderzoeken in hoeverre er differentiaties in de specifieke behoeften en verwachtingen van de Nederlandse katholieken ten aanzien van het katholiek onderwijs bestaan;
- te onderzoeken op welke wijzen de specifieke functionaliteit in het katholiek onderwijs zelf wordt gedefinieerd en nagestreefd.

Daarbij zullen wij ons enerzijds laten leiden door het onderwijs-sociologisch kader zoals dat in het vorig hoofdstuk is geschetst en anderzijds door de uitgangspunten die wij in dit hoofdstuk speciaal met betrekking tot het katholiek onderwijs willen uitwerken.

1 STRUCTUUR EN OMVANG

Alvorens wij in de volgende paragrafen nader ingaan op de problematiek rond het katholiek onderwijs, willen wij graag eerst in een korte schets de omvang en structuur van het katholiek onderwijs en zijn juridische, administratieve en financiële positie in het Nederlands onderwijssysteem releveren. Voor diegenen die vertrouwd zijn met het Nederlandse onderwijs biedt deze paragraaf uiteraard niets nieuws en is zij wellicht integendeel te summier. Voor een reëel beeld van de situatie van het katholiek onderwijs in Nederland is deze schets echter niet zonder belang, al was het maar om ieder die zich met de problematiek van deze studie bezighoudt eraan te herinneren dat hier een bijzonder omvangrijk en geïntegreerd deel van het Nederlandse onderwijs aan de orde is en dat wijzigingen daarin vérgaande consequenties hebben voor de hele Nederlandse onderwijs-structuur.

Vrijheid van onderwijs

In het Nederlandse onderwijs is het beginsel van de verscheidenheid, dat wil zeggen het recht op en de mogelijkheid tot onderwijs naar eigen signatuur en keuze voor iedere bevolkingsgroep die daar behoefte aan heeft, vergaand gerealiseerd. Niet alleen erkent de grondwet de vrijheid van onderwijs voor allen (art. 208, 2e lid) maar bovendien bestaat er een praktisch volledige financiële gelijkstelling van openbaar, dat wil zeggen vanwege rijk of gemeente opgericht en bestuurd, en bijzonder onderwijs. Alle kosten van een bijzondere school (waaronder de stichtingskosten, de personele kosten, de exploitatiekosten, de kosten in verband met uitbreiding, enz.) worden voor 100% door de overheid gesubsidieerd en iedere school komt praktisch automatisch voor deze subsidie in aanmerking, indien:

- de stichter een wettelijk erkend rechtspersoon is,
- aangetoond kan worden dat de school bezocht zal worden door het wettelijk vastgestelde minimum aantal leerlingen,
- er een waarborgsom van 15% der stichtingskosten kan worden overgelegd, die overigens na 20 jaar wordt terugbetaald aan het bestuur der school.

Deze vrijheid van onderwijs is anderzijds echter op verschillende wijzen aanzienlijk beperkt. Wanneer men, in navolging van Pelosi,⁴ onderscheid maakt tussen de vrijheid van richting, dus de vrijheid om onderwijs te geven vanuit een bepaalde religieuze, zedelijke of maatschappelijke overtuiging, de vrijheid van oprichting, dat wil zeggen de vrijheid om scholen voor gelijkgezinden te stichten, en de vrijheid van inrichting, dat wil zeggen de vrijheid om zelf het leerplan, het lessenrooster, de leerstof en de leermiddelen te bepalen, dan moet men stellen dat de vrijheid van oprichting volledig gegarandeerd is, doch dat de vrijheid van inrichting⁵ en daarmee voor een belangrijk deel de vrijheid van richting vergaand is beknot. De door de wetgever voor ieder

schooltype afzonderlijk bepaalde deugdelijkheidseisen en subsidie-voorwaarden bevatten uitvoerige voorschriften met betrekking tot de verplichte vakken en de daaraan te besteden uren.⁶ De ruimte die dan voor het vrije onderwijs nog in principe openblijft om een eigen inhoud te geven aan die vakken en eventueel andere vakken toe te voegen, wordt in feite teniet gedaan door de omvangrijke en concrete eindexameneisen en door het feit dat met de verplichte vakken en het godsdienstonderwijs het schoolprogramma dikwijls al volledig gevuld is.⁷

In werkelijkheid bestaat de onderwijs-vrijheid in Nederland dan ook hoofdzakelijk uit de, op zich zeer belangrijke juridische en financiële mogelijkheid om scholen voor de eigen bevolkingsgroep te stichten. De mogelijkheid om het onderwijs in deze scholen naar eigen inzicht vorm en inhoud te geven, om in concreto zelf de keuze van de vakken, de leerstof en het leerplan te bepalen is, gegeven de wettelijke regelingen, zeer gering en blijft in hoofdzaak beperkt tot het godsdienstonderwijs en tot de, toch vrij beperkte, van de eigen inbreng der docent afhankelijke nuanceringen binnen het wettelijk en feitelijk vrij uitvoerig en stringent voorgegeven kader.

De vrijheid van onderwijs impliceert echter wel dat het bevoegd gezag in het vrije onderwijs niet de overheid is, maar rechtspersonen die direct verbonden zijn met of voortkomen uit de bevolkingsgroepen waarvoor dit vrije onderwijs is opgericht. In concreto wil dat zeggen dat het bijzonder onderwijs wordt beheerd en bestuurd door particuliere instanties, die weliswaar, zoals boven bleek, weinig invloed hebben op de inrichting van het onderwijs, maar die toch anderzijds met name door middel van hun toezicht op de feitelijke gang van zaken in het onderwijs, hun bevoegdheid met betrekking tot besteding van de gelden en met betrekking tot de aanstelling van de docenten, van invloed (kunnen) zijn op de richting van het onderwijs.⁸

Binding aan kerkelijke structuren

Het katholiek bijzonder onderwijs staat in Nederland, om historische redenen, vooral onder de jurisdictie van kerkelijke rechtspersonen, in casu van parochiële kerk- en/of armbesturen en van religieuze orden of congregaties. Per 1 januari 1964 kenden de katholieke scholen in de verschillende onderwijs-typen de volgende, in tabel 2.1.1 vermelde, bestuursvormen.

Zoals blijkt wordt 66.9% der gesubsidieerde katholieke scholen bestuurd door kerkelijke instanties. Daarbij moet nog worden opgemerkt dat ook sommige stichtingen en verenigingen geheel in handen zijn van een kerkbestuur, een orde of congregatie, zodat voornoemd percentage eigenlijk nog hoger ligt. Slechts de land- en tuinbouwscholen, de nijverheidsscholen en de handels-avondscholen vormen hierop een uitzondering. De kerkbesturen, die bij het kleuteronderwijs, het lager en voortgezet lager onderwijs zo sterk vertegenwoordigd zijn onder de bestuursvormen, spelen (uiteraard) in het voortgezet

Tabel 2.1.1

Bestuursvormen der gesubsidieerde katholieke scholen in Nederland per 1 januari 1964 ⁹

	kerk- of armbesturen	bisdom	orde of congregatie	stichting	vereniging	stands-/vak- organisaties	totaal
kleuterscholen	53.8	—	25.6	16.6	4.0	—	100 (1793)
g.l.o. scholen	61.1	—	14.6	16.8	7.5	—	100 (2850)
v.g.l.o. scholen	50.6	—	25.2	20.6	3.6	—	100 (218)
u.l.o. scholen	34.3	—	29.6	25.7	10.4	—	100 (459)
b.l.o. scholen	6.2	—	36.7	48.2	8.9	—	100 (256)
opleiding kleuterleidster	—	—	66.6	26.7	6.7	—	100 (45)
kweekscholen	—	2.3	79.1	4.6	14.0	—	100 (43)
land- en tuinbouwscholen	—	—	1.4	2.9	0.7	95.0	100 (136)
nijverheidsscholen	1.8	—	6.4	43.7	24.3	23.8	100 (373)
handelsavondscholen	—	—	—	96.3	2.5	1.2	100 (156)
v.h.m.o. scholen	—	0.5	49.0	38.2	12.3	—	100 (178)
klein-seminaria	—	33.3	66.7	—	—	—	100 (18)
totaal	46.3	0.1	20.5	22.3	7.5	3.3	100 (6495)

onderwijs nauwelijks meer een rol. Daar zijn het hoofdzakelijk de orden en congregaties die als kerkelijke rechtspersonen het onderwijs besturen; bij de kweekscholen zelfs voor 80%.

Deze sterke kerkelijke dominantie in het bevoegd gezag van het katholiek onderwijs neemt echter geleidelijk af. Zo werd nog in 1954 96.9% van de kleuterscholen door een kerkbestuur, een orde of congregatie bestuurd, tegen 79.4% in 1964, terwijl van de g.l.o.-scholen in 1954 85.3% een kerkelijke bestuursvorm kende tegen 75.7% in 1964, van de v.g.l.o.-scholen 81.9% in 1954 tegen 75.8% in 1964, van de u.l.o.-scholen in 1954 79.0% tegen 63.9% in 1964 en tenslotte van de b.l.o.-scholen 52.9% in 1954 tegen 42.9% in 1964.¹⁰ In het algemeen bestaat er dus de tendens dat onder de bestuursvormen van het katholiek lager onderwijs ¹¹ de kerkbesturen, maar vooral de congregaties, plaats maken voor stichtingen en verenigingen.¹² Desalniettemin wordt, zoals bleek, op dit moment het merendeel der katholieke scholen nog door kerkelijke rechtspersonen bestuurd, en bestaat er een feitelijke verbinding tussen het katholiek onderwijs en kerkelijke structuren.

Daarnaast is de kerk nog op andere wijzen institutioneel met het katholiek onderwijs verbonden, namelijk door middel van:

- de bisschoppelijke inspectie,
- de bisschoppelijke commissaris, adviseur of moderator,

- de bevoegdheid tot aanstelling van de godsdienstleraar
- en de bisschoppelijke bepalingen terzake van het onderwijs.

De bisschoppelijke inspectie heeft in het algemeen tot taak toe te zien op de naleving van de bisschoppelijke bepalingen. In feite heeft dit toezicht veelal hoofdzakelijk betrekking op het godsdienst-onderwijs en de religieus-kerkelijke activiteiten in de scholen, doch de zeer ruime taakdefinitie van de inspectie en de zeer algemene doelomschrijvingen van de katholieke scholen¹³ laten alle ruimte voor sterk variërende en persoonlijke interpretaties van de taak en de bevoegdheid der inspecteur, overigens binnen de door de hoofdinspecteur gestelde grenzen. Ook de taak van de bisschoppelijk commissaris is zo algemeen geformuleerd, dat in feite verschillende, meer of minder uitgebreide, interpretaties mogelijk zijn.

De bisschoppelijk commissaris, adviseur of moderator, die overigens niet in alle scholen voorkomt, wordt door de bisschop benoemd en heeft een z.g. 'pastorele taak ten aanzien van het doel van de stichting c.q. vereniging'.¹⁴ Hij moet er op toezien dat het beleid gericht is op onderwijs 'volgens de katholieke leer en in katholieke geest' en op samenwerking tussen gezin, school en zielzorg. De bisschoppelijk commissaris is bevoegd zich tegen de uitvoering van 'enig besluit dat hij in strijd acht met de leer van de kerk, de belangen van de zielzorg of de algemene richtlijnen van de bisschop', te verzetten; op welk veto beroep bij de bisschop mogelijk is. Deze laatste, nogal ingrijpende, bepaling komt in verschillende nieuwe statuten echter niet meer voor en wordt wel vervangen door de formule: 'zijn taak is het de contacten en de samenwerkingsvormen met de (plaatselijke) geestelijkheid te onderhouden en te bevorderen en aan de verwezenlijking van de eigen doeleinden der stichting/vereniging de medewerking van het geestelijk ambt te verlenen'.

Zowel het instituut van de bisschoppelijke inspectie als dat der bisschoppelijk commissaris is overigens de laatste jaren in discussie. Systematische informatie over de feitelijke taakvervulling van beide instituties is niet voorhanden. De bisschoppelijke bepalingen of reglementen terzake van het onderwijs ten slotte zijn zeer heterogeen en in vele opzichten per bisdom verschillend, zoals uit een onlangs door het R.K. C.B.O.O. opgesteld overzicht van deze bepalingen blijkt. Vele katholieke onderwijsinstellingen hebben zich statutair aan deze bepalingen gebonden. Het is ondoenlijk in dit bestek een compilatie van deze bepalingen te geven, ze hebben betrekking op een grote verscheidenheid van onderwerpen, zoals godsdienst-onderwijs, toelatingscriteria, schoolorganisatie, buiten-schoolse activiteiten, aanvangstijden, contact met de ouders, roken tijdens de les, de kleding van de leraren en leerlingen, etc. Lezing van de bepalingen wettigt het vermoeden dat verschillende ervan slechts een papieren bestaan zullen leiden, zoals bijvoorbeeld:

- 'Een leerkracht die een gemengde verkering of een gemengd huwelijk aangaat, verliest daardoor de geschiktheid om aan een R.K. bijzondere

school werkzaam te zijn en wordt derhalve onmiddellijk ontslagen'. (art. 31 van het Reglement voor het R.K. bijzonder l.o. en u.l.o. in het aartsbisdom Utrecht);

- 'Als werklieden (voor de bouw van scholen, schr.) zullen zoveel mogelijk slechts worden aangenomen, katholiek georganiseerd'. (art. 11g, uit de Appendix septima; reglement van g.l.o., v.g.l.o., u.l.o. en l.b.o. van het bisdom Haarlem);
- 'Het is verboden op meisjes-pensionaten dansles te doen geven of zulke gymnastiekoefeningen, die evengoed dansoefeningen kunnen genoemd worden. Niet-gemengde reidansen zijn echter toegestaan'. (art. 63 van het onderwijs-reglement van het Rooms-Katholiek Bijzonder Lager, Uitgebreid Lager en Buitengewoon Lager Onderwijs in het Bisdom 's-Hertogenbosch).

Tabel 2.1.2

*Richting der scholen in Nederland naar schooltype in het schooljaar 1959/1960*¹⁵

	openbaar	rooms- katholiek	protestants- christelijk	overig bijzonder	totaal	totaal absoluut
kleuteronderwijs	19.2	37.4	29.9	13.5	100	4230
g.l.o.	32.4	36.7	29.0	1.9	100	7672
b.l.o.	27.6	39.8	22.4	10.2	100	532
v.g.l.o. (scholen en afdelingen)	15.8	66.8	17.1	0.3	100	545
u.l.o.	27.7	37.6	31.4	3.3	100	1136
v.h.m.o.	38.2	35.4	18.7	7.7	100	443
kweekschool	26.4	43.9	27.5	2.2	100	91
opleiding kleuterleidster	20.3	35.6	32.2	11.9	100	59
nijverheidsonder- wijs (meisjes)	2.8	39.4	22.3	35.5	100	507
(scholen en cursussen)						
l.t.o.	8.4	29.7	15.8	46.1	100	273
u.t.s.	7.3	17.1	9.7	65.9	100	41
h.t.s.	13.0	17.4	—	69.6	100	23
lagere land- en tuinbouwscholen	1.7	41.1	28.6	28.6	100	294
middelbare land- en tuinbouw- scholen	47.3	32.7	18.2	1.8	100	55
totaal	25.9	38.1	27.9	8.1	100	15901

Omvang en groei

De gunstige juridische en financiële mogelijkheden die de Nederlandse wetgeving voor het bijzonder onderwijs biedt, hebben er vervolgens aanzienlijk toe bijgedragen dat de in Nederland, om historische en sociale redenen, sterk levende behoefte aan confessioneel gedifferentieerd onderwijs zich kon verwelijken in een zeer groot aantal eigen onderwijs-voorzieningen, dat in omvang en aantal naar verhouding niet alleen het bijzonder confessioneel onderwijs in andere landen overtreft, maar zelfs ook het openbaar onderwijs in eigen land, zoals uit tabel 2.1.2 en tabel 2.1.3 blijkt.

Zoals blijkt is het bijzonder onderwijs in bijna alle schooltypen, zowel qua scholen als qua leerlingenaantal omvangrijker dan het openbaar onderwijs en neemt met name het katholiek onderwijs daarbij een overwegende positie in. Sinds de schoolstrijd is het katholiek onderwijs in Nederland tot grote ontwikkeling gekomen, waarbij eerst het kleuteronderwijs en het gewoon lager onderwijs, maar later ook het voortgezet onderwijs, zowel absoluut als relatief,

Tabel 2.1.3

*Leerlingen op scholen voor openbaar en bijzonder onderwijs naar schooltype in het schooljaar 1959/1960*¹⁶

	openbaar	rooms-katholiek	protestants-christelijk	overig bijzonder	totaal	totaal absoluut
kleuteronderwijs	21.0	45.9	25.4	7.7	100	384246
g.l.o.	27.3	43.7	27.2	1.8	100	1448091
b.l.o.	29.4	41.3	22.1	7.2	100	52535
v.g.l.o.	23.6	59.2	16.7	0.5	100	43405
u.l.o.	33.1	34.5	30.5	1.9	100	247990
v.h.m.o.	35.7	35.0	22.1	7.2	100	158627
kweekschool	27.3	41.0	30.2	1.5	100	21163
opleiding kleuterleidster	23.7	34.7	30.8	10.8	100	5434
nijverheidsonderwijs meisjes (scholen)	3.6	37.4	21.3	37.7	100	114100
l.t.s.	6.6	28.7	13.3	51.4	100	101901
u.t.s.	10.0	18.1	4.4	67.5	100	8562
h.t.s.	13.7	8.5	—	77.8	100	9735
lagere land- en tuinbouwscholen	1.4	42.9	30.7	25.0	100	20660
middelbare land- en tuinbouw- scholen	52.1	29.4	17.1	1.4	100	3900
totaal	25.3	41.7	25.7	7.3	100	2620349

Tabel 2.1.4

Vergelijking van de toe- of afname van het aantal leerlingen in Nederland bij het openbaar en bijzonder onderwijs met de toe- of afname van de religieuze bevolkingsgroepen, voor de periode 1930-1960, per schooltype ¹⁷

	a. relatieve groeiratio van de deelname (= b : c)			b. aantal leerlingen 1959/1960 1930/1931 x 100				c. bevolking 1960 1930 x 100		
	openbaar onderwijs	rooms-kath. onderwijs	prot.-chr. onderwijs	openbaar onderwijs	rooms-kath. onderwijs	prot.-chr. onderwijs	overige bijz. onderwijs	geen kerk. gezindte	rooms-kath.	prot.-chr.
kleuteronderwijs	112.6	74.3	247.0	206.8	182.3	294.7	213.4	183.6	245.2	119.3
gewoon lager onderwijs buitengewoon	48.3	57.8	111.5	88.6	141.8	133.0	149.7	183.6	245.2	119.3
lager onderwijs	157.0	383.4	814.2	288.2	940.2	971.4	453.3	183.6	245.2	119.3
v.g.l.o. (v.a. 1945)	78.3	163.3	411.8	104.0	216.8	454.6	—	132.9	132.8	110.4
u.l.o.	164.5	212.6	407.0	302.1	521.3	485.6	229.2	183.6	245.2	119.3
v.h.mo.	112.8	285.6	480.6	207.1	700.4	573.4	301.2	183.6	245.2	119.3
kweekschool	111.9	93.7	218.0	205.4	229.8	260.1	102.6	183.6	245.2	119.3
opleiding kleuterleidster (v.a. 1931)	112.1	119.6	177.3	200.6	278.0	210.4	198.0	179.0	232.5	118.7
huishoudonderwijs (v.a. 1947)	112.1	179.8	310.2	142.4	224.9	339.0	158.8	128.1	125.1	109.3
l.t.s. (v.a. 1947)	191.9	502.6	575.2	245.8	628.8	620.7	159.2	128.1	125.1	109.3
u.t.s. (v.a. 1951)	708.5	—	—	835.3	—	—	412.8	117.9	116.2	106.2
h.t.s. (v.a. 1951)	67.6	222.1	—	79.7	258.1	—	118.9	117.9	116.2	106.2
lager land- en tuinbouw- onderwijs (v.a. 1950)	141.6	92.0	115.7	170.2	108.7	123.8	115.8	120.2	118.2	107.0
middelbaar land- en tuinbouwonderwijs (v.a. 1950)	90.6	91.1	167.9	108.9	107.7	179.6	—	120.2	118.2	107.0

dat wil zeggen in vergelijking met het openbaar en het ander bijzonder onderwijs, zeer sterk zijn gegroeid. Tabel 2.1.4 geeft van deze groei, althans sedert 1930, een gedetailleerd overzicht.

Deze groei heeft zich, zeker voor wat het voortgezet onderwijs betreft, ook in de laatste jaren onverminderd voortgezet en is zelfs, met name voor het v.h.m.o., nog sterk toegenomen.¹⁸

Relatieve deelname

De bezetting van het katholiek onderwijs is echter nog lang niet in alle schooltypen evenredig aan de omvang der katholieke bevolkingsgroep onder de 5-19-jarige Nederlanders.¹⁹ Wat betreft het katholiek onderwijs is slechts bij het kleuteronderwijs en het gewoon lager onderwijs de vullingsgraad 100%, terwijl het katholiek v.g.l.o. zelfs een veel grotere belangstelling geniet. Alle andere katholieke onderwijsvormen zijn in verhouding tot de betreffende katholieke bevolkingsgroep onderbezet, waarbij de vullingsgraad op het n.o. jongens en op het onderwijs dat niet rechtstreeks aansluit bij het g.l.o. (zoals bijvoorbeeld middelbaar technisch onderwijs) het zwakst is. Eenzelfde beeld ziet men bij het protestants-christelijk onderwijs, zij het dat daar de vullingsgraad in het algemeen geringer is dan bij het katholiek onderwijs, terwijl daarentegen (als logische consequentie) alle vormen van overig bijzonder en openbaar onderwijs veel meer personen bevatten dan alleen de niet-kerkelijken.

Het is op grond van deze gegevens zeer verleidelijk te concluderen dat blijkbaar een belangrijk deel der katholieke leerlingen op niet-katholieke scholen (voor voortgezet onderwijs) zit en dat de belangstelling der katholieken voor katholieke scholen kennelijk groter is met betrekking tot het lager onderwijs dan met betrekking tot het voortgezet onderwijs en ook groter ten aanzien van het algemeen vormend onderwijs dan ten aanzien van het beroepsonderwijs. Een dergelijke conclusie zou echter niet alleen ongenueanceerd, maar bepaald ook, althans op grond van deze gegevens, voorbarig zijn. Ongenuanceerd omdat in deze cijfers de regionale verschillen en de verschillen voor jongens en meisjes ten aanzien hiervan niet tot uitdrukking komen. Het is bekend,²⁰ dat de 'relatieve achterstand' ²¹ van het katholiek onderwijs voor de verschillende onderwijsvormen in verschillende gebieden sterk uiteenloopt en het is ook bekend,²² dat de achterstand bij de meisjes groter is dan bij de jongens. Een dergelijke conclusie zou bovendien voorbarig zijn omdat op de situatie die door deze gegevens wordt aangeduid, naast de belangstelling voor of de trouw aan het katholiek onderwijs, vele factoren van invloed zijn, zoals: — de feitelijke aanwezigheid van katholieke scholen in bepaalde vormen van onderwijs; zo is bijvoorbeeld het aantal katholieke technische scholen naar verhouding veel geringer dan het aantal katholieke scholen voor algemeen vormend onderwijs;²³

- de belangstelling van katholieken voor bepaalde vormen van voortgezet onderwijs; zo is het bekend ²⁴ dat katholieken naar verhouding nog slechts weinig deelnemen aan het v.h.m.o. en relatief sterk vertegenwoordigd zijn in het v.g.l.o., het u.l.o. en het huishoudonderwijs;
- het feit dat katholieken meer doubleren op het g.l.o., dat katholieke leerlingen door het afbreken van hun studie gemiddeld korter in het voortgezet onderwijs verblijven dan andere leerlingen en dat, daarmee samenhangend, de katholieke jongens meer en eerder gaan werken dan de niet-katholieken;²⁵ feiten die ongetwijfeld samenhangen met de milieu-samenstelling van de katholieke bevolkingsgroep.

Om een duidelijke indruk te krijgen van de belangstelling der katholieken voor het katholiek onderwijs, zou men dan ook eigenlijk moeten beschikken over gegevens betreffende het aantal katholieke leerlingen op niet-katholieke scholen per onderwijstype.²⁶ Dergelijke gegevens zijn echter niet beschikbaar.

Met betrekking tot het kleuteronderwijs, het gewoon en het buitengewoon lager onderwijs kan men evenwel aannemen dat de vullingsgraad 100% is,²⁷ gezien het aantal leerlingen op katholieke scholen van deze typen en gezien het aantal katholieken in de betreffende leeftijdsgroep.²⁸

De vullingsgraad van het voortgezet onderwijs kan echter slechts worden benaderd door middel van een berekening die vele gebreken vertoont. De uitgangspunten van deze berekening zijn de volgende:

Van de voor voortgezet onderwijs in aanmerking komende leeftijdsgroep der 12 t/m 19-jarigen is in 1960, 42.3% der jongens en 42.8% der meisjes katholiek.²⁹ Indien wij aannemen dat ook 42.3% der mannelijke leerlingen op het voortgezet onderwijs en 42.8% der vrouwelijke leerlingen op het voortgezet onderwijs in 1960 katholiek is,³⁰ dan moeten er in dat jaar 173.613 katholieke jongens en 150.611 katholieke meisjes voortgezet onderwijs volgen.³¹ Er zitten in 1960 136.398 jongens en 134.588 meisjes op katholieke scholen voor voortgezet onderwijs.³² Indien wij aannemen dat al deze leerlingen katholiek zijn,³³ dan volgen er in 1960 dus blijkbaar 37.215 katholieke jongens en 16.023 katholieke meisjes niet-katholiek voortgezet onderwijs, dit is respectievelijk 21.4% van alle katholieke jongens en 10.6% van alle katholieke meisjes die voortgezet onderwijs volgen in 1960. Daarmee hebben wij nog geen inzicht in de vullingsgraad van de afzonderlijke schooltypen.

Indien wij aannemen dat de katholieke jongens en meisjes die niet-katholiek voortgezet onderwijs volgen, zich op dezelfde wijze verdelen over de verschillende typen van voortgezet onderwijs als alle leerlingen van het niet-katholiek voortgezet onderwijs,³⁴ dan krijgen wij het volgende overzicht van de verdeling der katholieke jongens en meisjes naar katholieke en niet-katholieke scholen in de verschillende typen van voortgezet onderwijs:

Tabel 2.1.5

Katholieke leerlingen op het voortgezet onderwijs in 1960 en 1951 naar geslacht der leerlingen en naar richting en type der school

	jongens				meisjes			
	katholiek onderwijs	niet-katholiek onderwijs	totaal	totaal absoluut	katholiek onderwijs	niet-katholiek onderwijs	totaal	totaal absoluut
a. 1960								
v.g.l.o.	86.6	13.4	100	8924	96.6	3.4	100	18591
u.l.o.	79.2	20.8	100	53094	87.9	12.1	100	49588
v.h.m.o.	80.6	19.4	100	45887	87.6	12.4	100	26491
kweekschool	82.7	17.3	100	5807	91.3	8.7	100	4945
huishoud- onderwijs	—	—	—	—	89.9	10.1	100	50996
l.t.s.	75.1	24.9	100	43293				
u.t.s.	61.7	38.3	100	2813				
h.t.s.	41.6	58.4	100	2105				
l.t.b.o.	84.3	15.7	100	10175				
m.t.b.o.	77.9	22.1	100	1515				
totaal	78.6	21.4	100	173613	89.4	10.6	100	150611
b. 1951								
v.g.l.o.	83.1	16.9	100	5493	97.5	2.5	100	12354
u.l.o.	74.3	25.7	100	31270	84.2	15.8	100	25710
v.h.m.o.	70.1	29.9	100	23186	78.7	21.3	100	10440
kweekschool	75.7	24.3	100	2639	89.4	10.6	100	3005
huishoud- onderwijs	—	—	—	—	84.2	15.8	100	28653
l.t.s.	55.6	44.4	100	19113				
u.t.s.	—	100.0	100	263				
h.t.s.	17.7	82.3	100	1810				
l.t.b.o.	81.7	18.3	100	10536				
m.t.b.o.	72.2	27.8	100	1467				
totaal	69.6	30.4	100	95777	85.7	14.3	100	80162

Deze gegevens zijn, zoals gezegd, geen exacte weergave van de situatie der katholieke leerlingen op het voortgezet onderwijs. De verschillende vooronderstellingen in deze berekening kunnen tot allerlei modificaties aanleiding geven, hoewel die modificaties naar onze mening niet zo groot kunnen zijn, omdat de consequenties van de vooronderstellingen elkaar, althans gedeelte-

lijk, opheffen. Bovendien komen de uitkomsten van deze berekening vrij nauwkeurig overeen met de gegevens uit een door het C.B.S. op verzoek van het K.S.K.I. in 1956-1957 ingesteld onderzoek naar de katholieke leerlingen op niet-katholieke l.t.s. scholen.³⁵

In ieder geval is het op grond van de in tabel 2.1.5 weergegeven cijfers duidelijk:

- dat de katholieke meisjes naar verhouding meer op katholieke scholen zitten dan de katholieke jongens;
- dat de vullingsgraad van het katholiek beroepsonderwijs belangrijk lager is dan van het katholiek algemeen vormend onderwijs, waarbij het katholiek landbouw-onderwijs een interessante uitzondering vormt;
- en dat in het algemeen katholieke scholen bestemd voor oudere leerlingen een geringere vullingsgraad bezitten dan de katholieke scholen voor jongere leerlingen (vgl. respectievelijk v.g.l.o. versus u.l.o.-v.h.m.o., en l.t.s. versus u.t.s.-m.t.s. en l.t.b.o. versus m.t.b.o.).

Nu mag men, wederom, hieruit niet rechtstreeks concluderen dat de behoefte aan katholiek onderwijs voor bepaalde schooltypen groter is dan voor andere, omdat deze verschillen mede veroorzaakt kunnen worden door het feit dat in bepaalde onderwijstypen het katholiek onderwijs minder ver is uitgebouwd en katholieken dergelijk onderwijs dus in hun omgeving niet op katholieke scholen kunnen volgen. Dat is vooral voor het uitgebreid en hoger technisch onderwijs het geval. Inzicht in de eventueel per schooltype gedifferentieerde behoefte aan katholiek onderwijs kan alleen door middel van rechtstreeks onderzoek onder de katholieken worden verkregen; op de resultaten daarvan zullen we in hoofdstuk IV nader ingaan.

Uit al het bovenstaande blijkt evenwel dat het confessioneel bijzonder onderwijs in Nederland tot grote bloei is gekomen. Tabel 2.1.5 toont, dat zelfs het percentage katholieke leerlingen op niet-katholieke scholen nog afneemt, waarbij moet worden opgemerkt dat aan deze cijfers voor 1951 dezelfde beperkingen kleven als aan die voor 1960.³⁶

Vergelijking met enkele landen

Het Nederlandse onderwijs is het prototype van een onderwijssysteem waarin het bijzonder onderwijs naast het openbare tot volledige ontplooiing kan komen en is gekomen. In geen enkel ander land is de mogelijkheid tot en, daarmee in verband, de deelname aan, in casu katholiek, bijzonder onderwijs verhoudingsgewijs zo groot als in Nederland. Hoewel het bijzonder moeilijk is de situatie van het confessioneel bijzonder onderwijs in andere landen eenduidig te beoordelen of met gelijke maatstaven af te wegen tegen de Nederlandse structuur, blijkt toch dat in vergelijking met andere landen de positie van het confessioneel bijzonder onderwijs in Nederland vrijwel uniek is. Een korte schets van de situatie van het confessioneel bijzonder onderwijs in België,

West-Duitsland, Engeland, Frankrijk en Italië³⁷ moge dit, tot slot van deze paragraaf, verduidelijken.

In alle, hier genoemde, landen is het geven van onderwijs bij de wet vrij en is het principieel aan eenieder toegestaan onderwijsinstellingen op te richten en te exploiteren. De reële mogelijkheid daartoe loopt in de onderscheiden landen echter sterk uiteen. In het algemeen kan men stellen dat de overheid in deze landen weliswaar financieel tegemoet komt aan de behoefte aan eigen confessioneel onderwijs, doch dat dit bijzonder onderwijs tevens slechts in stand kan worden gehouden ten koste van, dikwijls grote, financiële inspanningen van de betreffende bevolkingsgroepen en dat men nergens een volledige gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs kent.

In België³⁸ zijn, sinds het schoolpact van 1959, de subsidievoorwaarden voor alle gesubsidieerde scholen (dat wil zeggen provinciale, gemeentelijke, confessionele, e.a. scholen) hetzelfde. Een school komt voor subsidie in aanmerking wanneer zij een bepaald minimum aantal leerlingen heeft, wanneer het gebouw en de inventaris aan bepaalde eisen voldoen, wanneer ze zich schikt naar de taalwetten en wanneer de leerkrachten de vereiste bevoegdheid bezitten. Om voor subsidie in aanmerking te komen moeten de leerplannen en lessenroosters van een school door de minister zijn goedgekeurd. Voor subsidie kunnen scholen, secties of klassen in aanmerking komen. De subsidie, die voor het kleuter- en lager onderwijs onmiddellijk vanaf de oprichting, maar voor het voortgezet en hoger onderwijs pas na verloop van een jaar sinds de stichting van de school wordt verleend, betreft:

- het salaris van het onderwijzend personeel (de religieuzen in het kleuter- en lager onderwijs evenwel voor 60%);
- een bedrag per leerling op basis van een forfaitair bedrag dat de werkelijke kosten ten naaste bij dekt;
- en een bijzondere subsidie voor uitrustingskosten (bijzonder didactisch materiaal bijvoorbeeld) in het voortgezet en hoger onderwijs, tot 60% van de aankoopwaarde.

De stichtingskosten komen dus volledig voor eigen rekening van het bijzonder onderwijs, terwijl door het Rijk aan de provincie en de gemeente 60% van de stichtingskosten van provinciale en gemeentelijke scholen vergoed wordt. Ook de lagere overheden mogen niet bijdragen in de stichtingskosten van het bijzonder onderwijs. In vergelijking met Nederland is de financiële situatie van het bijzonder onderwijs in België dus bepaald minder gunstig en kan men spreken van een achterstelling ten opzichte van het openbaar onderwijs van staatswege en ook ten opzichte van het provinciaal en gemeentelijk onderwijs. Ondanks deze belasting, die overigens in het schoolpact aanzienlijk verminderd is, is de belangstelling voor het bijzonder onderwijs in België naar verhouding groot, vooral wanneer men bedenkt dat veel gemeentescholen in Vlaanderen de facto katholiek zijn.

Tabel 2.1.6

Het aandeel van het openbaar en bijzonder onderwijs in België in 1960/1961 voor het aantal scholen en leerlingen (in procenten) ³⁹

schoolsoort	scholen			leerlingen		
	openbaar	bijzonder	totaal	openbaar	bijzonder	totaal
kleuteronderwijs	42.9	57.1	100	34.6	65.4	100
lager onderwijs	57.1	42.9	100	47.6	52.4	100
algemeen vormend voortgezet onderwijs	46.2	53.8	100	41.2	58.8	100
lager beroepsonderwijs	38.6	61.4	100	50.6	49.4	100
hoger onderwijs	44.8	55.2	100	32.1	67.9	100
totaal van bovengenoemde schoolsoorten	50.6	49.4	100	44.2	55.8	100
totaal voor alle onderwijssoorten	50.5	49.5	100	44.3	55.7	100

De sterke gehechtheid aan het bijzonder, en in hoofdzaak katholiek, onderwijs in België moet ongetwijfeld vooral gezien worden tegen de achtergrond van een sterke traditionele binding aan de kerk in België, van een vaak antikerkerlijke of anti-clericale houding van niet-katholieke groeperingen en van het feit dat, net als in Nederland, daar een levensbeschouwelijke differentiatie in de bevolking samengaat met tal van andere historische en sociale verschillen, zoals met name het taalonderscheid.

De situatie van het confessioneel bijzonder onderwijs in *West-Duitsland* vertoont vervolgens een totaal ander beeld. Ook hier is ongetwijfeld sprake van achterstelling van het bijzonder onderwijs bij het openbaar onderwijs, doch op de eerste plaats is deze achterstelling per bondsstaat verschillend en ten tweede geldt ze in het algemeen voor het voortgezet onderwijs en in veel mindere mate voor het primair onderwijs. Het openbare primaire onderwijs op zich is namelijk in tal van bondsstaten, als Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Bayern, Saarland, Baden Württemberg, Hessen, Niedersachsen en Schleswig-Holstein, levensbeschouwelijk gedifferentieerd, dat wil zeggen het primaire onderwijs bestaat in deze Länder praktisch uitsluitend uit Bekenntnisschulen en/of christliche Gemeinschaftsschulen, die uitdrukkelijk of in feite confessioneel georiënteerd zijn.⁴⁰

Het bijzonder voortgezet onderwijs, waaronder zeer vele katholieke scholen, valt, weer afgezien van specifieke regelingen per bondsstaat, onder de algemene financieringsregel dat de kosten van het onderwijs gedragen moeten worden door de overheid en de betreffende 'Schulträger'.

De subsidie omvat in het algemeen:

— ongeveer 50% van de personele lasten,

- de leermiddelen,
- de onderhoudskosten,
- het pensioen van de leerkrachten,
- eventuele toewijzing van door de overheid bekostigde leerkrachten.

Wederom komen bijvoorbeeld de stichtingskosten voor eigen rekening. Voor subsidie komen die scholen in aanmerking, die voldoen aan de openbare eisen van bevoegdheid, leerplan, lessenrooster en uitrusting, en gesubsidieerde scholen vallen onder de officiële overheidsinspectie.

Het vrije voortgezet onderwijs in Duitsland is niet omvangrijk in verhouding tot Nederland en België, maar daar staat tegenover dat door de bijzondere situatie de confessionele school bij primair onderwijs zeer goed vertegenwoordigd is, beter dan in Italië en Frankrijk, omdat in Duitsland zeer vele openbare lagere scholen in feite katholiek zijn.

Tabel 2.1.7

Het aandeel van het openbaar en bijzonder onderwijs in de Bondsrepubliek Duitsland in 1961/1962 voor het aantal scholen en leerlingen (in procenten) ⁴¹

schoolsoort	scholen			leerlingen		
	openbaar	bijzonder	totaal	openbaar	bijzonder	totaal
Kindergarten	22.—	78.—	100	20.3	79.7	100
Volksschule	99.4	0.6	100	99.6	0.4	100
Mittelschule	82.7	17.3	100	90.—	10.—	100
Berufsschule	93.8	6.2	100	99.2	0.8	100
Berufsfachschule	67.9	32.1	100	70.8	29.2	100
Fachschule	65.—	35.—	100	69.8	30.2	100
Höhere Schule	79.5	20.5	100	87.3	12.7	100
totaal van bovengenoemde schoolsoorten	77.3	22.7	100	90.—	10.—	100
totaal voor alle onderwijssoorten	77.4	22.6	100	90.3	9.7	100

Merkwaardig is dat ook hier, evenals in Italië en Frankrijk, de participatie aan het bijzonder onderwijs achterblijft bij het relatieve aantal bijzondere scholen, of met andere woorden dat het aantal leerlingen op bijzondere scholen gemiddeld kleiner is dan op openbare scholen.

Engeland ⁴² kent op de eerste plaats een geheel eigen soort bijzonder onderwijs, namelijk de z.g. 'public schools', die niet op een levensbeschouwelijke maar op een sociale differentiatie stoelen. De public schools worden helemaal niet gesubsidieerd en moeten, zoals bekend, bestaan van de schoolgelden en particuliere bijdragen; het zijn dan ook uiteraard zeer exclusieve scholen. Deze scholen vormen slechts een zeer klein gedeelte van het totale Engelse schoolwezen (ongeveer minder dan 1 %), doch ze hebben een disproportionele

invloed op het onderwijs en de samenleving in Engeland. De public schools maken deel uit van de categorie 'independent schools' waarvan er in 1964 in totaal 3836 waren (waaronder 574 katholieke). Independent schools ontvangen geen enkele directe subsidie van de overheid, maar individuele scholieren die deze scholen bezoeken kunnen van de local education authority (L.E.A.) beurzen ontvangen die geheel of gedeeltelijk de kosten van deze scholieren dekken. Voor het overige zijn deze scholen volledig afhankelijk van de bijdragen der ouders.

Zeker 10.000 katholieke kinderen bezochten in 1965 op deze wijze independent schools.

Een veel kleinere categorie vormen de z.g. 'direct grant schools'. Deze scholen zijn in sterke mate onafhankelijk van de openbare controle, terwijl zij toch rechtstreeks van de overheid een subsidie per leerling ontvangen die hen in staat stelt een gedeelte van hun leerlingen geheel kosteloos toe te laten. De overgrote meerderheid der Engelse scholen wordt echter in stand gehouden door de L.E.A.'s ⁴³ en het onderwijs op deze scholen is kosteloos, de z.g. 'maintained schools'. Deze scholen onderscheiden zich in twee grote categorieën, de 'country schools' (het openbaar onderwijs) en de 'voluntary schools' (het door de overheid gesubsidieerde bijzonder onderwijs).

In een country school heeft de L.E.A. de volledige financiële verantwoordelijkheid en mag er geen, op een bepaalde religieuze groepering gericht, godsdienstonderwijs gegeven worden. Bij een voluntary school mag een kerk of een kerkelijke rechtspersoon in het schoolbestuur vertegenwoordigd zijn en invloed uitoefenen op het onderwijs. Deze voluntary schools kent men zowel in het primair als in het secundair onderwijs. Ze worden onderscheiden in:

- a Controlled voluntary schools, waarbij de kerkelijke rechtspersoon in het schoolbestuur in de minderheid is en de L.E.A. alle kosten van het onderwijs draagt;
- b Aided voluntary schools, waarbij de kerkelijke rechtspersoon in het schoolbestuur de meerderheid vormt.
De L.E.A. subsidieert 75% van de stichtingskosten van deze scholen en praktisch alle exploitatie-kosten (op 20% van de onderhoudskosten van de buitenkant van het schoolgebouw na);
- c Special agreement schools, die momenteel in feite niet verschillen van de aided schools.

De aided schools zijn vrij om religieus onderwijs te geven naar eigen ontwerp en inhoud, terwijl op de controlled schools de religieuze instructie moet worden gegeven volgens de Agreed Syllabus, een door de L.E.A. van het betreffende gebied in overleg met de voornaamste religieuze stromingen in dat gebied en met de leerkrachten-organisaties vastgelegd programma. De gesubsidieerde scholen moeten aan alle algemene voorwaarden voldoen en ressorteren onder de L.E.A.-inspectie. De meeste voluntary secondary schools en

verreweg de meeste katholieke daarvan zijn 'aided' voluntary schools. Ondanks deze, relatief gunstige, voorwaarden is toch het confessioneel bijzonder onderwijs in Engeland maar weinig tot ontwikkeling gekomen, zoals tabel 2.1.8 toont. Daaruit blijkt dat de behoefte aan een dergelijke differentiatie in Engeland niet sterk is. Daarin komt ook de laatste jaren weinig verandering. Weliswaar is van 1950 tot 1961 het aantal katholieke scholen voor voortgezet onderwijs in Engeland verdubbeld, terwijl het openbaar onderwijs slechts 25% gegroeid is, doch deze toename loopt volledig parallel aan de groei van de katholieke bevolking en de toenemende belangstelling voor voortgezet onderwijs in deze groep.

Tabel 2.1.8

Aantal scholen en leerlingen van openbaar en bijzonder voortgezet onderwijs in Engeland en Wales, naar richting, in % van het totaal aantal scholen en leerlingen in 1964 ⁴⁴

richting	scholen	leerlingen
1 <i>Maintained schools</i>		
a Country schools	65.6	77.1
b Church of England	3.0	2.6
c Roman Catholic	6.1	4.0
d Other voluntary	3.3	4.0
2 <i>Direct grant schools</i>		
a Roman Catholic	0.7	1.2
b Others	1.6	2.4
3 <i>Independent schools</i>		
a Roman Catholic	4.2	1.8
b Others	15.5	5.0
totaal alle scholen	100.0	100.0
totaal levensbeschouwelijke scholen	34.4	22.9
totaal rooms-katholieke scholen	11.0	8.9

In Frankrijk ⁴⁵ mag een ieder scholen stichten op voorwaarde dat:

- het daarin gegeven onderwijs niet afwijkt van de moraal, de constitutie en de onderwijswetgeving,
- voldaan is aan een aantal eisen in verband met de hygiëne en de gezondheid,
- het hoofd in het bezit is van bepaalde diploma's.

Deze bijzondere scholen, die bijna alle katholiek zijn, worden, afgezien van enkele secundaire regelingen, in hoofdzaak door de overheid gesubsidieerd volgens een wettelijke regeling van 1959. Daarbij kunnen de bijzondere scholen met de overheid een 'contrat simple' of een 'contrat d'association' aan-

gaan, hetgeen inhoudt dat in het eerste geval de leerkrachten onder het gezag van het schoolbestuur blijven en slechts een bevoegdheidsverklaring van de inspecteur voor de afzonderlijke leerkrachten vereist is, terwijl in het tweede geval de leerkrachten door de overheid (inspecteur of recteur) benoemd worden, onder hun gezag komen en zich moeten conformeren aan de programma's en de regelingen die voor het openbaar onderwijs gelden. Bij scholen met een 'contrat simple' wordt alleen controle uitgeoefend op de capaciteiten en bevoegdheden van de leerkrachten, doch scholen met een 'contrat d'association' vallen onder de volledige controle en inspectieregelingen van het openbaar onderwijs. Dergelijke contracten kunnen voor de hele school, voor bepaalde klassen en voor bepaalde vakken worden aangegaan en zelfs zijn binnen een school mengvormen mogelijk. In feite kiezen de primaire scholen veelal het contrat simple en de scholen van het secundaire onderwijs allerlei mengvormen van beide. Aan scholen met een contrat simple nu subsidieert de overheid met name:

- het salaris van de leerkrachten,
- 50% van de sociale lasten voor het personeel.

Voor eigen rekening komen dus hier: de stichtingskosten, een deel der personele kosten, de materiële en administratieve kosten en de uitbreidingskosten.

Aan scholen met een 'contrat d'association' vergoedt de overheid:

- het salaris van de leerkrachten,
- de totale sociale lasten
- en een bepaalde som per leerling per jaar ter dekking van de exploitatiekosten,

zodat hier vooral nog de stichtings- en uitbreidingskosten zelf moeten worden opgebracht.

Het aandeel van het bijzonder onderwijs in het totaal der Franse onderwijs-

Tabel 2.1.9

Het aandeel van het openbaar en bijzonder onderwijs in Frankrijk in 1961/1962 voor het aantal scholen en leerlingen (in procenten) ⁴⁶

schoolsoort	scholen			leerlingen		
	openbaar	bijzonder	totaal	openbaar	bijzonder	totaal
écoles préprimaires	96.8	3.2	100	85.4	14.6	100
écoles primaires	88.5	11.5	100	84.3	15.7	100
enseignement secondaire	57.8	42.2	100	75.6	24.4	100
totaal voor alle bovengenoemde schoolsoorten	86.5	13.5	100	82.7	17.3	100
totaal voor alle onderwijssoorten	86.7	13.3	100	83.8	16.2	100

voorzieningen is, zeker gezien de financiële mogelijkheden, niet groot te noemen. Dit moet wellicht vooral begrepen worden uit de sterke laïcistische reactie in de 19e eeuw tegen de Kerk in Frankrijk, die tot dan in politiek en onderwijs een grote macht, zo niet een monopolie-positie, bezat. Tabel 2.1.9 beoogt, zij het met schaars en onvolledig cijfermateriaal, een overzicht te geven van de omvang van het bijzonder onderwijs in Frankrijk.

In Italië tenslotte is het bijzonder onderwijs, dat praktisch volledig katholiek is, een private onderneming die van de overheid geen subsidie ontvangt. De enige steun die het bijzonder confessioneel onderwijs in Italië van de overheid verkrijgt is:

- 1 een mogelijke erkenning van pariteit, dat wil zeggen gelijkstelling aan het openbaar onderwijs, waardoor de diploma's rechtsgeldig zijn en die door de minister 2 à 3 jaar na de oprichting van de school verleend wordt op grond van het leerplan, het lessenrooster en de bekwaamheid der beschikbare leerkrachten;
- 2 het feit dat bij de toekenning van studiebeurzen voor verder onderwijs aan de leerlingen geen rekening wordt gehouden met de richting van de school van herkomst.

Een uitzondering wordt gemaakt voor het bijzonder kleuteronderwijs en het bijzonder onderwijs aan gehandicapten, dat wel volledig gesubsidicert wordt. Het is op grond hiervan vanzelfsprekend dat het bijzonder onderwijs in Italië niet alleen grote moeite heeft om kwalitatief op peil te blijven, maar dat het bovendien naar verhouding slechts weinig leerlingen bereikt, zoals tabel 2.1.10 leert.

Tabel 2.1.10

Het aandeel van het openbaar en bijzonder onderwijs in Italië in 1960/1961 voor het aantal scholen en leerlingen (in procenten) ⁴⁷

schoolsoort	scholen			leerlingen		
	openbaar	bijzonder	totaal	openbaar	bijzonder	totaal
scuola materna	30.3	69.7	100	34.8	65.2	100
scuola elementare	78.6	21.4	100	91.2	8.8	100
scuola media	79.1	20.9	100	87.2	12.8	100
licei ginnasi	56.1	43.9	100	80.6	19.4	100
licei scientifici	68.—	32.—	100	86.5	13.5	100
beroepsonderwijs	72.2	27.8	100	87.7	12.3	100
totaal van bovengenoemde schoolsoorten	66.8	33.2	100	81.5	18.5	100
totaal voor alle schoolsoorten (excl. universitair onderwijs)	66.6	33.4	100	82.1	17.9	100

Hieruit blijkt niet alleen dat het aantal bijzondere scholen in de minderheid is, maar bovendien dat het bijzonder onderwijs naar verhouding weinig aantrekkingskracht heeft, hetgeen ongetwijfeld mede moet worden geweten aan het haast noodzakelijk geringere peil van het bijzonder onderwijs in deze situatie. Men kan zich afvragen of dit alles: de ontbrekende subsidie, het geringe aantal scholen en de geringe aantrekkingskracht, niet vooral moet worden begrepen uit het feit, dat Italië nauwelijks behoefte heeft aan bijzonder onderwijs, gezien haar overwegend katholieke bevolking en de invloed daarvan op het openbaar onderwijs, doch daar staat tegenover dat de openbare school een meer laïcistisch karakter heeft of als zodanig wordt onderkend door grote groepen van de bevolking.

Met de nodige reserve vanwege de geringe vergelijkbaarheid der verschillende situaties en vanwege de geringe mogelijkheid om het gewicht van de onderscheiden maatregelen en voorwaarden te bepalen, schijnt ons de situatie voor het bijzonder onderwijs in resp. België en Engeland het gunstigst te zijn en in Italië het slechtst, terwijl Duitsland en Frankrijk ten aanzien hiervan een middenpositie innemen. In geen van deze (en andere) landen heeft het bijzonder onderwijs echter, zoals blijkt, die ontplooiingsmogelijkheden en die plaats in het nationale schoolwezen, die het in Nederland heeft. De schoolstrijd, die overal elders nog, meer of minder heftig en met variërend succes, door (soms kleine) delen van de bevolking wordt gevoerd, is in Nederland al volledig achterhaald. Het is dan ook wellicht juist in Nederland dat men zich in alle rust en zonder de emotionaliteit van het front kan bezinnen op de toekomst van het bijzonder onderwijs.

2 KATHOLIEK ONDERWIJS, EEN VERZUILINGSVRAAGSTUK

Het katholiek onderwijs is in Nederland ongetwijfeld de belangrijkste exponent, zo niet de hoeksteen en de promotor, van de verzuiling der Nederlandse katholieken. Minstens kwantitatief en historisch neemt de katholieke school een centrale plaats in binnen het geheel van organisaties waarin de Nederlandse katholieken zich verenigd hebben. Kwantitatief, omdat bij geen andere katholieke organisatie de institutionele verzuildheidsgraad, dat wil zeggen het percentage katholieke instellingen op het totaal van dergelijke instellingen, en de vullingsgraad, dat wil zeggen het percentage katholieken dat aan een katholieke instelling participeert op het totaal der katholieken dat aan dergelijke instellingen participeert, zo groot is als juist bij het onderwijs.⁴⁸ Historisch, omdat de schoolstrijd tegelijk als de inzet, de voorwaarde en het bindmiddel bij uitstek van het emancipatie- en verzuilingsproces der Nederlandse katholieken kan worden beschouwd.⁴⁹

Begripsomschrijving

Verzuiling is het proces van institutionalisering van, op zich niet strikt of uitsluitend levensbeschouwelijke, activiteiten, vanuit en rond de levensbeschouwelijke differentiatie in een samenleving; een proces dus waarbij voor en door de levensbeschouwelijk gedifferentieerde groeperingen eigen onderscheiden organisaties ontstaan ter vervulling van tal van functies.⁵⁰

Een 'institutionele kristallisatie' van maatschappelijke functies rondom en vanuit die waarden-systemen en de daarmee corresponderende groeperingen, die in een bepaalde samenleving om historische en sociale redenen op de voorgrond staan en als sociale onderscheidingscriteria van primaire betekenis zijn, is een normaal maatschappelijk verschijnsel. Het kenmerk van de democratische landen is daarbij meestal, dat een waarden-differentiatie en een daarmee gepaard gaande sociale geleding als uitgangspunt voor structurering fungeert, terwijl in totalitaire landen de institutionalisering veelal geschiedt vanuit één waarden-systeem en één aan de macht zijnde groepering. De tendens tot afzonderlijke institutionalisering van maatschappelijke functie-vervullingen voor bevolkingsgroepen die zich in een bepaalde samenleving sterk onderscheiden of, om met Schelfhout ⁵¹ te spreken, de concentratie van gelijkgezinden in de samenleving, is niet typisch Nederlands, maar algemeen en internationaal.

In feite zijn in verschillende landen verschillende waarden- en groepsdifferentiaties of -dominanties uitgangspunt voor structurering van deze maatschappelijke functies, zoals ook, doch dit in mindere mate, de onderscheiden maatschappelijke functies in één land niet alle vanuit dezelfde differentiatie zijn opgebouwd. Zo is bijvoorbeeld in België het onderscheid der taalgroepen doorslaggevend voor de structurering van de pers, de radio en de televisie, maar minder voor de politieke partijvorming. Zo is in West-Duitsland het onderwijs sterk aan de bondsstaten gebonden, evenals, zij het in mindere mate de televisie, terwijl in Engeland veel meer de kleinere lokale eenheid van betekenis is voor het onderwijs en de politiek, maar niet voor radio en televisie. Dergelijke verschillen hangen samen met de uiteenlopende historische en sociale situaties in de verschillende landen en in de verschillende perioden waarin de betreffende maatschappelijke functie vervullingen werden geïnstitutionaliseerd.⁵²

Deze, naar groepen binnen de bevolking gedifferentieerde, structurering vindt ten aanzien van allerlei maatschappelijke functies plaats, maar ze komt met name voor bij de georganiseerde sociale beheersingsmechanismen in de samenleving, zoals het onderwijs, de pers, de radio, de televisie, de jeugdzorg, het maatschappelijk werk en de politiek. Juist bij de activiteiten van deze organisaties immers zijn de waarden(-tegenstellingen) pregnant aan de orde en bij uitstek via deze mechanismen kan het voortbestaan en de ontplooiing van de relevant geachte waarden worden gewaarborgd.

Daaruit blijkt al dat het de voornaamste manifeste functie ⁵³ van de differentieële structurering is, de eigen groeps cultuur of de typische, voor de groep relevante, waarden zeker te stellen.

Een dergelijke structurele garantie voor cultureel zelfbehoud is vanzelfsprekend des te meer noodzakelijk, wanneer de verschillen in een samenleving uitgroeien tot tegenstellingen en conflicten en met name wanneer de groeperingen zich door elkaar bedreigd voelen.

Kenmerkend voor Nederland is nu, zoals bekend, dat de levensbeschouwing het uitgangspunt vormt voor een structurele differentiatie, die sterk overheersend is en die tot in zeer veel maatschappelijke functies is doorgedrongen; een structurering waarvoor Nederland het begrip verzuiling heeft gemonopoliseerd. Praktisch op alle terreinen van het maatschappelijk leven treft men katholieke, protestants-christelijke en algemene organisaties aan, waarin respectievelijk de rooms-katholieken, vervolgens de gereformeerden, de orthodox-hervormden en een deel der vrijzinnig-protestanten en tenslotte vooral de buiten-kerkelijken, de humanisten en wederom een deel der vrijzinnig-protestanten, zijn geconcentreerd.⁵⁴

Dat juist de levensbeschouwing in Nederland zo'n overwegende rol is gaan spelen en de maatschappelijke structuren zo vergaand heeft bepaald, kan in het algemeen worden toegeschreven ⁵⁵ aan:

- de relatieve grootte van de verschillende religieuze groeperingen in Nederland,
- de stringente geloofsbeleving en kerkelijke binding van de Nederlandse katholieken, gestimuleerd door de 'schuilkerk'-situatie, bevestigd door de rigoreuze missionaire zielzorg en beïnvloed door het Jansenisme en het Calvinisme,
- de weinig rekkelijke calvinistische geest van de Reformatie in Nederland,
- de religieuze, politieke, economische en culturele onderdrukking en achterstelling van de katholieken of van de overwegend katholieke Generaliteitslanden sinds de 16e eeuw,
- (de vrees voor) het positivisme en het z.g. modernisme, terecht of ten onrechte dikwijls gekoppeld aan het politieke liberalisme in de 19e eeuw,
- de agnosticistische wereldbeschouwing van het vroege, en aanvankelijk marxistische, socialisme in het eind van 19e en het begin van de 20e eeuw,
- en tenslotte het feit, dat met het levensbeschouwelijke onderscheid ook grotendeels economische, geografische, politiek-historische en culturele verschillen samenvielen.

Historische schets

In het midden van de 19e eeuw, de periode waarin het gesloten, lokaal-gebonden karakter der samenleving sterk afnam en het moderne massale organisatie-verschijnsel op de voorgrond trad, was de Nederlandse bevolking

globaal verdeeld in drie scherp tegengestelde en elkaar om tal van redenen wantrouwende groeperingen, die zich juist in die periode opnieuw of voor het eerst bewust werden van hun eigenheid, hun tegenstellingen en hun kracht, namelijk de protestanten, met in hun midden vooral de gereformeerden, de rooms-katholieken en de buitenkerkelijken, onder wie vooral de zogeheten humanisten, liberalen, modernisten en positivisten.⁵⁶

In de eerste helft van de negentiende eeuw werd het protestantisme in Nederland door het Réveil en de Afscheiding in beroering gebracht. Beide bewegingen trachtten, ieder op hun eigen wijze, met hun eigen motieven, achtergronden en idealen, een religieuze herleving te bewerkstelligen bij de reformatorische christenen, onder wie het separatisme, de onverschilligheid en het 18e-eeuwse rationalisme al vergaand wortel hadden geschoten. Het Réveil, ten onzent door Bilderdijk gestimuleerd en met name door Da Costa, De Clercq en Groen van Prinsterer uitgedragen, was nauw verwant aan de Romantiek en evenals deze, (maar dan met name op de religie gericht en zonder de voor de Hollandse gevoelens onverteerbare romantische uitwassen), een reactie op het verlichte rationalisme en het daaruit voortkomende ongeloof. Deze beweging stond op een hoog intellectueel en cultureel niveau en beperkte zich hoofdzakelijk tot de deftig-burgerlijke milieus. De afscheidings-bewegingen vonden daarentegen onder het volk plaats, ze hadden bovendien een meer uitdrukkelijk kerkelijk karakter en waren meer revolutionair. Ook de afscheiding was echter een reactie op het liberalisme onder de gelovigen, de predikanten en de synode en op de verlichte dwalingen en het ongeloof binnen het protestantisme.

Beide bewegingen vinden hun basis in de rechtzinnigheid en de onverkorte trouw aan de calvinistische geest en de Dordtse leer, terwijl zich in de afscheiding bovendien het streven naar een sociaal-economische emancipatie van de protestantse 'kleyne luyden' manifesteerde. Het herlevende protestantisme van het midden der negentiende eeuw stond dan ook in een tweeledig conflict met de liberale machthebbers. Enerzijds verwierpen deze protestanten als rechtzinnigen en religieus-orthodoxen het verlichte ongeloof en het liberalistisch rationalisme en anderzijds kwamen zij als onderdrukte volksklasse op tegen het liberale kapitalisme. In eerste instantie Groen van Prinsterer, maar vooral Kuyper, wist beide strevingen te kanaliseren tot een gerichte politieke actie tegen het liberalisme, waarbij overigens het levensbeschouwelijk conflict primair stond en de sociale tegenstelling nooit een dergelijk anti-these-karakter heeft gedragen. Uit religieuze, politieke, culturele en sociaal-economische reactie op het verlichte liberalisme sloten de Nederlandse protestanten zich aaneen in eigen organisaties⁵⁷ en ontstond de verzuiling.⁵⁸ Hun verzuiling was dan ook primair anti-liberaal en hun streven naar eigen organisaties, met name de strijd voor eigen scholen, kwam vooral voort uit de behoeften om het ongeloof een halt toe te roepen, de eigen groep te bescher-

men tegen de verlichte dwalingen en de atheïstische tijdgeest, en de orthodoxe rechtzinnigheid onverkort te kunnen handhaven. De protestantse herleving en concentratie werd niet op de eerste plaats door anti-papistische gevoelens ingegeven, hoewel natuurlijk de eeuwenoude afkeer van Rome, die in de aprilbeweging zelfs massaal tot uiting kwam, hen van de rooms-katholieken gescheiden hield.

De buitenkerkelijken van de 19e eeuw zijn als groep niet duidelijk af te bakenen. De reactie van de protestanten en de rooms-katholieken was trouwens ook niet zozeer gericht tegen een bepaalde aanwijsbare categorie in de bevolking, maar hoofdzakelijk tegen de atheïstische en rationalistische tijdgeest, die zich in die periode wellicht het scherpst manifesteerde bij de liberale bourgeoisie maar die zich daartoe bepaald niet beperkte. De Verlichting was tot vele geesten doorgedrongen en de geloofsafval was wijd verbreid, vooral als reactie op het clericalisme en de identificatie van de Kerken met de absolutistische en/of kapitalistische maatschappij-structuur.

De onkerkelijkheid of anti-kerkelijkheid van vele arbeiders in die dagen had toen echter geen politieke of maatschappelijk-structurele consequenties omdat ze als groep geen invloed hadden. Zodra dit echter door de opkomst van de socialistische bewegingen veranderde, keerden de coalitie-partners zich ook en vooral tegen hen en sloeg de aanvankelijke vaderlijke bezorgdheid om in een afweerhouding en een scherpe stellingname. De consolidatie van de in eerste aanleg anti-liberale verzuiling is dan ook een gevolg van de, in Nederland late, bloei van deze tweede categorie anti-kerkelijken als politieke machtsfactor; een categorie die zich overigens al bij de Franse Revolutie aan de zijde van de liberale bourgeoisie als zodanig had gepresenteerd. De 'verzuiling' van de buitenkerkelijken, een verzuiling waarbij overigens de levensbeschouwing niet het primaire organisatie-motief was, is eigenlijk ook pas in en door de socialistische organisaties tot stand gekomen. De liberale burgers van de 19e eeuw zijn nooit zo hecht georganiseerd geweest.

De verzuiling van de Nederlandse rooms-katholieken in de 19e eeuw, tenslotte, vond iets later plaats dan die der protestanten en had ook, tengevolge van de eigen historie van het katholicisme in Nederland, een enigszins ander karakter. Sinds de 16e eeuw werden de rooms-katholieken in de Zeven Provinciën en de Generaliteitslanden onderdrukt en uitgebuit door de calvinistische overheersers. In de Republiek der Verenigde Nederlanden was de Nederduits Gereformeerde Kerk staatskerk en aan alle andere kerken, waaronder ook de Lutherse en de Remonstrantse, was de openbare uitoefening van de godsdienst verboden. Katholieken mochten geen openbare ambten bekleden, priesters mochten hun functie niet uitoefenen en de bewoners der Generaliteitslanden, in hoofdzaak katholiek, werden daarenboven economisch achtergesteld. De katholieke kerk in Nederland was zelfs tot 1853 een missie-kerk, aanvankelijk bestuurd door apostolisch-vicarissen, later door aartsbisschoppen.

De katholieken waren in die periode 'half-burgers', een 'niet-volk', beroofd van hun religieuze en burgerlijke rechten en tot de schuilkerken gedwongen. Weliswaar maakte de proclamatie van 1796 van de Nationale Vergadering der Bataafse Republiek aan deze discriminatie officieel een einde, maar ook in het Verenigd Koninkrijk bleef de protestantse overheersing lange tijd in feite bestaan en verkeerden de katholieken duidelijk in een minderheidspositie.

Deze schuilkerk-situatie en daarnaast het contra-reformatorische rigorisme van vele katholieke religieuze leiders, de invloed van het Jansenisme en de calvinistische rechtzinnigheid, hebben de Nederlandse katholieken van de eerste helft der 19e eeuw gevormd tot een gesloten, stichtelijk vrome, weinig rekkelijke, stipt aan alle kerkelijke plichten gehechte, doch naar buiten bedeesde, wat teruggetrokken en weinig strijdbare groep. Aangemoedigd door de liberale beginselen van vrijheid van godsdienst en gelijkheid van alle burgers echter klonken in het begin van de 19e eeuw reeds de eerste stemmen van een herlevend zelfbewustzijn der katholieken. Mannen als George le Sage ten Broek, Alberdingk Thijm, Judocus Smits, Jan Willem Cramer, Cornelis Broere, F. J. de Vree en J. Zwijsen, drongen steeds krachtiger aan op realisering van de in 1796 aan de katholieken toegekende rechten en op normalisering van het kerkelijk bestuur in Nederland. Hun streven was niet alleen bedoeld als pressie op de 'buitenwereld', maar duidelijk ook gericht op de politieke, culturele en religieuze activering van de eigen katholieke bevolkingsgroep. Met name na het herstel van de bisschoppelijke hiërarchie in 1853 is dit proces in versneld tempo op gang gekomen. De katholieke herleving in Nederland was, in tegenstelling tot die der protestanten en in tegenstelling ook tot het katholicisme in de Zuidelijke Nederlanden en in Frankrijk, aanvankelijk bepaald niet anti-liberaal.

De scheiding van kerk en staat en de vrijheid van godsdienst, elders om hun anti-clericalisme, hun vermeend indifferentisme en hun inbreuk op de bestaande machtsverhoudingen verfoeid, openden voor de Nederlandse katholieken juist de mogelijkheid op gelijkberechtiging. De katholieke herleving en de verzuiling der Nederlandse katholieken was, zeker in het begin, ook minder uitdrukkelijk religieus gemotiveerd dan die der protestanten, en was veel meer gericht op maatschappelijke emancipatie van de katholieken, opheffing van de achterstelling en doorbreking van de calvinistische overheersing. Na de encycliek *Quanta Cura* van 1864 verdwenen weliswaar de gehechtheid aan en de samenwerking met de liberalen en kwam ook, mede onder invloed van de integralistische en ultra-montaanse stromingen, het behoud van een rechtzinnig geloof en de bescherming van de gelovigen tegen de modernistische en positivistische dwalingen als motief voor de verzuiling meer op de voorgrond, maar het streven naar maatschappelijke emancipatie is bij de verzuiling der katholieken en bij de pioniers van die verzuiling als

Schaepman, Nolens, etc. altijd essentieel geweest.

Historisch gezien heeft de verzuiling der Nederlandse katholieken dan ook vooral een tweeledige functie. Enerzijds is ze bedoeld als een bundeling van krachten, een machtsconcentratie om maatschappelijke veranderingen teweeg te brengen, om in casu de achterstelling en de achterstand der katholieken op alle terreinen van het maatschappelijk leven op te heffen en anderzijds beoogt ze door isolatie de katholieken tegen dwalingen en atheïsme te beschermen en het orthodoxe geloof onveranderd te handhaven, was ze met andere woorden een controle-mechanisme en een, zeer rigoureuze, middel tot dissonance-reductie. Vooral deze laatste isolerende, conserverende en defensieve functie hadden de katholieke en protestantse verzuiling gemeen. Zowel bij de katholieken als bij de protestanten was de verzuiling in dit opzicht volkomen reactionair, ging het daarbij uitsluitend om conservering van de orthodoxie, om antithese, bescherming en afweer en niet om een bezinning op de waarde van de moderne stromingen voor de godsdienst, niet om een vernieuwing van het geloof vanuit een confrontatie met de revolutionaire beginselen en het moderne denken. De katholieke kerk, schrijft Rogier, was een dolerende kerk, die, wereldvreemd en vijandig jegens al wat modern was, in eeuwig protest tegen de geest der eeuw leefde en een vesting in altijd durende staat van beleg scheen.⁵⁹ Kenmerkend is bijvoorbeeld, dat de brieven van de bisschoppen en de geest van de zielzorg in die tijd vooral negativistisch en behoudend waren; men riep voornamelijk op tot gehoorzaamheid aan het kerkelijk gezag en waarschuwde tegen zedenbederf, het ongeloof, de wulpsheid en wetenschappelijke aanmatigheden.⁶⁰

Deze zelfde defensieve en isolerende instelling nu was de achtergrond van het streven naar eigen scholen, dat in de herleving en de actie van beide groepen centraal stond.

Het onderwijs was sinds de schoolwet van 1806 sterk in betekenis toegenomen en geleidelijk het belangrijkste en meest omvattende socialisatie-mechanisme geworden naast de besloten kaders van gezin, dorp, buurt en kerk. Daardoor werd het traditionele socialisatie-monopolie van gezin en kerk steeds meer doorbroken en werd het gevaar van een dissonantie actueel, temeer omdat dit onderwijs enerzijds van oudsher een calvinistische signatuur droeg en anderzijds door de affiliatie van onderwijs en wetenschap open stond voor modernistische en rationalistische stromingen. Het is dan ook in het licht van de herleving, de religieus-orthodoxe reactie en de emancipatie vanzelfsprekend dat zowel de katholieken als de protestanten hun aandacht eerst en vooral op het onderwijs richtten. Het heeft echter lang geduurd voordat de katholieken en de protestanten ontdekten dat 'de weg naar Rome en naar Genève een eindweegs dezelfde was', of liever voordat de katholieken in Nederland zich, onder invloed van allerlei omstandigheden en onder leiding van Schaepman, definitief op de weg naar Rome begaven.

Vóór 1848 streden de Nederlandse katholieken, nog ongeorganiseerd en fragmentarisch, tegen de overheersend calvinistische geest van de openbare school van 1806 en voor de vrijheid van onderwijs, dat wil zeggen voor het recht om eigen scholen op te richten.⁶¹ Onder de protestanten was de stellingname ten aanzien van het onderwijs en de onderwijsvrijheid vóór 1848 nog onduidelijk. In het algemeen was men, beducht voor de roomse invloed en gehecht aan het 'algemeen christelijk' karakter der school, niet geporteerd voor een (te vergaande) onderwijsvrijheid. Doch anderzijds vreesde men de moderne liberalistische stromingen in de staatsscholen en streefde men, omdat hervorming van het hele openbare onderwijs in de calvinistische geest niet mogelijk scheen, vooral bij monde van Groen, naar een facultatieve splitsing van de openbare school naar ter plaatse bestaande gezindten.

Toen in 1848 de vrijheid van onderwijs door Thorbecke in de grondwet werd vastgelegd, was weliswaar wettelijk de weg voor eigen onderwijs geopend, maar waren de feitelijke mogelijkheden daartoe nog praktisch afwezig, omdat een recht op subsidie ontbrak.

Pas nadat de orthodox-protestanten, door de wet van 1857 en zijn latere neutralistische interpretatie, ervan waren doordrongen dat Nederland geen christelijke staat meer was en de christelijke eenheidsschool een utopie en nadat de katholieken, daarin voorgedaan en bevestigd door Quanta Cura, stelling 48 van de Syllabus Errorum en het Mandement van 1868, steeds meer stelling namen tegen het liberalisme en de modernistische geest in het openbaar onderwijs, zouden de 'confessionelen' zich gezamenlijk voluit inzetten voor het recht op subsidie en ontwikkelde zich het bijzonder onderwijs. Vooral de schoolwet Kappeyne van 1878, die het nog prille bijzondere onderwijs geheel dreigde te verstikken door de verzwaring van de financiële lasten ter verbetering van het onderwijs, deed de katholieken en de protestanten hun eeuwenoude wantrouwen vergeten en dreef de confessionelen bijeen, zodat het eerste coalitie-kabinet Mackay in 1889 het recht op subsidie wettelijk kon regelen en in 1917 zelfs de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs in de grondwet kon worden opgenomen.

Hoezeer de katholieken en de protestanten het bijzonder onderwijs ter harte ging, blijkt niet alleen uit hun politieke inzet, maar vooral ook uit het feit dat er reeds in 1890 tegenover 2959 openbare scholen met 454.920 leerlingen en 11.197 leerkrachten, 1252 bijzondere scholen met 188.052 leerlingen en 4340 leerkrachten waren, gesticht en onderhouden, zonder ook maar de geringste subsidie van de overheid, uitsluitend op basis van de offervaardigheid der kerkelijken en, voor wat de katholieken betreft, met behulp van de steun der orden en congregaties.⁶²

De drijfveer voor deze inspanning was, zoals gezegd, de behoefte om de katholieken en de protestanten door middel van het isolement en de souveriniteit in eigen kring te beschermen tegen de ongelovige dwalingen.

'Immers' zo stelt het Bisschoppelijk Mandement van 1868, 'het is van den eenen kant niet te ontkennen, dat het niet-katholiek onderwijs met den dag voor de katholieke jeugd meer en meer onbruikbaar, uiterst gevaarlijk dreigt te worden; dit is het natuurlijk gevolg van het ongeloof dat buiten de katholieke kerk dagelijks veld wint, en van de verderfelijke beginselen die overal verwoestend om zich heen grijpen. Ten andere is het blijktbaar, dat juist de voortgang, welken de kwade tijdgeest rondom ons doet, het meer en meer nodig maakt, dat de beginselen van ons H. Geloof, echt katholieke geest en gezindheid en ware christelijke deugd diep en vast in de harten der opgroeiende katholieken wortelen. Daarom ziet ieder, die oplettend den toestand overweegt, meer en meer de behoefte aan voldoende katholiek onderwijs dringend worden; niet alleen opdat de jeugd aan het verderf van schadelijke scholen ontsnappe, maar opdat zij tot grondige katholieke godsdienstigheid en deugd naar eisch worden gevormd'. 'De schoolstrijd was een defensie-oorlog en de bijzondere school de verwezenlijking van een veilig beschermde sfeer'; ⁶³ een defensie-oorlog bij de katholieken, aanvankelijk gericht tegen de calvinistische overheersing en het reformatorisch anti-papisme, later tegen het atheïsme, het anti-clericalisme en het rationalisme van de modernisten, de (neo-) liberalen en de marxistisch-socialisten, en gedragen door een sterk institutioneel, orthodox en wettisch catholicisme, waarbij de kerk en het leergezag normerend was voor heel het persoonlijk en maatschappelijk gedrag en waarin de ongelukkige antithese tussen kerk en wereld centraal stond. Deze instelling werd, mede tengevolge van het gekozen isolement, in de komende jaren gecultiveerd tot het 'Rijke Roomsche Leven' en de geest der 'Mannenbroeders' en pas voor het eerst weer rond 1930 werd door jongeren op een vernieuwing in het eng-katholieke denken en op een meer open catholicisme aangedrongen.

De verzuiling en het bijzonder onderwijs als zijn voornaamste exponent zijn dus ontstaan doordat religieuze minderheden ⁶⁴ zich in hun bestaan bedreigd voelden en in eigen organisaties zowel een machtsconcentratie als een bescherming tegen deze bedreiging zochten. Die bedreiging kwam, voor wat de katholieken betreft, respectievelijk (en later tegelijkertijd) van de kant der calvinisten en van de kant van het agnosticistisch en laïcistisch liberalisme en socialisme. Deze bedreiging werd des te sterker gevoeld, omdat naast religieuze ook maatschappelijke belangen op het spel stonden, zowel voor de Nederlandse katholieken als voor de katholieke kerk in zijn geheel en omdat in het orthodoxe en wettische geloof van die dagen geen plaats was voor twijfel of discussie en elk afwijkend standpunt al snel als een inbreuk op de rechtzinnigheid en de 'door God gewilde orde' werd beschouwd.

Strikt genomen is de verzuiling, althans bij de katholieken, een emancipatie- en een isolatie-mechanisme van een zich bedreigd voelende minderheid, die zich in dit organisatorisch exclusivisme aaneen sloot om zich te kunnen doen gelden, om zich af te schermen tegen de, als verderfelijk beschouwde, invloe-

den van de wereld rondom en om zo de controle op de eigen groep te behouden en haar voortbestaan te garanderen.

Het is onmiskenbaar dat de verzuiling als middel tot emancipatie en isolatie bijzonder geslaagd is: de katholieken zijn momenteel volkomen gelijkwaardige burgers in de Nederlandse samenleving en tot op de dag van vandaag is een zeer groot deel der katholieken in katholieke organisaties verenigd. Mede tengevolge daarvan is er in de verhouding tussen de bevolkingsgroepen in Nederland en in de mentaliteit van de Nederlandse katholieken veel veranderd. De scherpe tegenstellingen en de acute minderheidssituatie, die tot de verzuiling hebben geleid, zijn niet meer aanwezig of worden althans door velen niet meer (in die mate) benadrukt en ervaren. Weliswaar betekent het feit dat de antagonistische gevoelens zich heden ten dage minder uitdrukkelijk en minder fel of agressief manifesteren dan honderd tot twintig jaar geleden op zich nog niet dat ze afwezig zijn; de gevestigde en algemeen erkende verzuiling heeft deze emotionele ondersteuning immers niet meer nodig. Er zijn echter tal van symptomen die er op wijzen dat de antithese niet meer leeft, dat de eenheid niet het hoogste goed is dat nagestreefd moet worden en dat de noodzaak om de verzuiling op alle fronten door te voeren geleidelijk aan minder gevoeld en zelfs ontkend wordt. Daarvan getuigen niet alleen de discussies rond bijvoorbeeld de Katholieke Volkspartij, de Katholieke Radio Omroep, de Nederlandse Katholieke Sportfederatie, het katholieke bibliotheekwezen, het katholiek maatschappelijk werk, de katholieke ziekenhuizen, de Katholieke Universiteit, etc.,⁶⁶ maar ook de resultaten van enkele onderzoeken,⁶⁸ die aantonen dat althans de verzuilingsmentaliteit van vele katholieken niet (meer) zo rigoureuus is als de verzuilingsgraad (nog) schijnt te suggereren en dat het isolement op vele plaatsen doorbroken is. Dit heeft echter anderzijds blijkbaar niet tot gevolg dat de zuilen reeds wankelen of dat de verzuiling op instorten staat. De 'trouw' van de katholieken aan hun eigen organisaties, met name op het terrein van het onderwijs, de politiek, de omroep en de pers, is nog bijzonder groot ⁶⁷ en de verzuiling neemt zelfs met betrekking tot het katholiek onderwijs nog in omvang toe, zoals we in paragraaf 1 van dit hoofdstuk hebben gezien.

De gesignaleerde bewegingen in het ideologisch en sociaal substraat van de verzuiling en het feit dat de historisch gestelde doeleinden van de verzuiling bereikt schijnen, roepen echter wel de vraag op waarom de verzuiling nu nog in deze vorm en omvang bestaat en nopen de verzuilde beleidsinstanties tot bezinning op de hedendaagse functies van de verzuilde organisaties en op de mate waarin en de wijze waarop het gevestigde institutionele apparaat nog aansluit of kan aansluiten bij de specifieke behoeften van de katholieke bevolkingsgroep.

Sociologisch verklaringsmodel

Alle tot nu toe in de sociologische literatuur daaromtrent naar voren gebrachte hypothesen⁶⁸ trachten het voortbestaan van de verzuiling te verklaren vanuit de nawerking of de continuering van de historische emancipatie- en/of isolatie-behoefte bij de katholieken. Het voortbestaan van de verzuiling wordt dan begrepen als de nawerking van een op zich achterhaalde historische situatie, als bescherming van de bereikte emancipatie, als uiting van een gecontinueerd machtsstreven en een hoog ambitieniveau of als vervulling van de nog levende behoeften aan bescherming, beslotenheid en afweer. Dergelijke hypothesen vinden, met name in de jaren '50, weliswaar steun bij verschillende gebeurtenissen en verklaringen, waarvan het Bisschoppelijk Mandement van 1954 wel het meest op de voorgrond treedt, maar ze zijn bepaald moeilijk te rijmen met de ontwikkelingen die zich vooral in de jaren '60, zowel bij de kerk, bij de beleidsinstanties als bij de bevolking hebben voorgedaan. De achtergronden van de verzuiling schijnen dan ook gecompliceerder dan door van Doorn's dichotomie: nawerking of machtsstreven,⁶⁹ wordt aangeduid en de toekomst van 'de' verzuiling bevat blijkbaar meer alternatieven dan de consequentie van die dichotomie: langzaam uitsterven of rigoureus verstevigen.

Genoemde hypothesen leiden met name tot eenzijdige en beperkte interpretaties van het voortbestaan en de verandering der verzuiling, omdat ze de verzuiling te uitsluitend als een resultante van groepsverhoudingen binnen de samenleving beschouwen en te weinig aandacht schenken aan het religieus-kerkelijk karakter van de verzuiling, en omdat ze, mede daardoor, de verzuiling te zeer als een totaliteit benaderen.

Ongetwijfeld nu, kan de verzuiling enerzijds worden beschouwd als een machtsinstrument van een groepering die zich, door zich aaneen te sluiten, sterk wil maken ter realisering van de eigen belangen, of als een defensiemechanisme van een groep die zich in haar bestaan bedreigd voelt en door isolatie een aantal relevant geachte waarden veilig wil stellen. De verzuiling is in deze visie een structurele garantie voor cultureel zelfbehoud en emancipatie, voortgekomen uit een minderheidssituatie, uit een, althans vermeende, achterstelling en bedreiging van de belangrijke groepswaarden door andere groeperingen in de samenleving en gebaseerd op een, daarmee gepaard gaande, hechte groepsbinding en een zeer sterke identificatie met de religieuze waarden in de vorm van een religieus exclusivisme, dat wil zeggen van de overtuiging dat alleen de eigen godsdienstige waarden de enig juiste zijn en alle andere verwerpelijke dwalingen. In hoeverre de z.g. frontmentaliteit,⁷⁰ het minderheidsbewustzijn en het religieus exclusivisme ook nu nog de achtergrond vormen voor de verzuilingsgraad, dat wil zeggen de mate van deelname aan verzuilde organisaties, en voor de verzuilingsmentaliteit, dat wil zeggen het belang dat men aan het bestaan van deze verzuilde organisatie

hecht, zal empirisch moeten worden vastgesteld. Daarbij moet overigens worden bedacht dat de hier bedoelde achtergrond van de verzuiling zich ook, en zeker in deze tijd, in een minder nadrukkelijke, bewuste en antagonistische vorm kan manifesteren als een behoefte aan beslotenheid in eigen kring, als een ingroup-mentaliteit, dat wil zeggen als een verbondenheid met een groep waarin men zich thuis voelt. Deze ingroup-mentaliteit zou men als een naderking van de minderheidssituatie kunnen beschouwen, als een consolidering van een historisch gegroeid maatschappelijk onderscheid waaruit de emotionaliteit verdwenen is mede omdat de gestelde doeleinden zijn bereikt en men zich niet meer bedreigd voelt. Een verbondenheid en een vertrouwdeheid die overigens in toenemende mate zal verdwijnen naarmate de contacten en de gemeenschappelijke belangen met andere groepen groeien, naarmate de uniforme en hechte binding aan de kerk afneemt en wanneer 'schermutselingen' tussen de nu bestaande groepen uitblijven.

In de hierboven geschetste gebruikelijke sociologische benadering wordt de verzuiling dus beschouwd als een verticaal-pluralistische⁷¹ maatschappijopbouw gebaseerd op, ten dele historische, groepstegenstellingen.⁷² Daarbij onderkent men weliswaar dat het in Nederland religieuze of levensbeschouwelijke tegenstellingen betreft, die door de daarin aanwezige hechte en hiërarchische structurering de effectiviteit van de verzuiling hebben bevorderd, doch in principe is de bovenomschreven verklaring ook toepasbaar op pluralistische maatschappij-structuren die op andersoortige tegenstellingen, zoals bijvoorbeeld taal en regio, zijn gebaseerd.⁷³

Wij menen evenwel, dat juist de religieus-kerkelijke dimensie en de ontwikkelingen daarin, naast en slechts ten dele in samenhang met de bovengenoemde factoren, een eigen, sociologische, verklaringsgrond bieden voor de verzuiling en de ontzuiling. Verzuiling kan met andere woorden, naar onze mening, niet alleen worden beschouwd als een structurele garantie voor het behoud van relevant geachte, en in dit geval 'toevallig' religieuze, waarden, maar moet ook worden begrepen als een consequentie van dit religieuze waardenpatroon zelf, of althans van een bepaalde sociale en historische configuratie van dit waardenpatroon.

Kenmerkend voor het religieus cultuurpatroon, als de in normen, gedragingen en verhoudingen geïnstitutionaliseerde⁷⁴ en bovennatuurlijk gerichte zingeving van het leven, is het immers dat het niet uitsluitend betrekking heeft op rolgedrag in een omgrensd positioneel (religieus of kerkelijk) kader, maar dat het veelal van normerende betekenis is voor een veel breder veld van menselijke gedragingen, of dat althans bedoelt te zijn.⁷⁵

De religie zelf of de kerk als belichaming van die religie kan met andere woorden normen stellen die mede bepalend zijn voor de inhoud en vormgeving van op zich niet direct religieuze of kerkelijke gedragingen; in deze zin spreekt men bijvoorbeeld van katholieke c.q. christelijke politiek en in deze zin moet

bijvoorbeeld ook het verweer van bepaalde gereformeerde zijde tegen intenties worden begrepen.⁷⁶ Een dergelijke religieuze normering heeft strikt genomen altijd de realisering van overdracht van religieuze waarden in of door middel van op zich profane gedragingen ten doel. Hoe stringent, hoe uitgebreid en van welke aard die normering is, is sterk afhankelijk van plaats, tijd en sociale context. Daarbij speelt op lokaal of nationaal niveau waarschijnlijk ook de minderheidssituatie van de katholieke groep een rol, in zoverre daardoor een zekere rigorisering van religieuze normen bevorderd wordt, maar de stringentie en intensiteit van de religieus-kerkelijke normering of dominantie kan daaruit alleen niet verklaard worden (vgl. Spanje, Italië en Zuid-Amerika). Ze hangt namelijk ook samen met de op theologische, kerk-historische en kerk-structurele gronden gebaseerde aard van de geloofsinhoud en met name met de daarin vervatte waarheidspretentie.

Verzuiling kan daarom ook worden beschouwd als een organisatorische vormgeving voor de (optimale) realisering van religieus genormeerde activiteiten. De behoefte aan dergelijke structurele mogelijkheden voor de realisering van de religieuze inspiratie of normering van het profane gedrag, wordt dan bepaald door de aard van het religieus-cultuurpatroon en de religieus-kerkelijke integratie van onderscheiden categorieën, maar ook door de mate waarin binnen dat profane handelen zelf voor een religieuze bepaling ruimte is of onderkend wordt.

Die ruimte nu, is afhankelijk van de mate waarin 'zakelijke deskundigheid', dat wil zeggen aan de zaak zelf ontleende kennis en vaardigheid, of andere dan religieuze waarden en belangen, voor een adequate opzet en uitvoering van dat handelen doorslaggevend is of als doorslaggevend wordt beschouwd. De behoefte aan verzuiling in deze zin is, met andere woorden, afhankelijk van de door de specifieke aard en structuur van de betreffende activiteiten zelf bepaalde en/of als zodanig onderkende mogelijkheid tot religieuze vormgeving.⁷⁷ Vanuit deze context moet naar onze mening bijvoorbeeld de discussie over de verzuiling in het maatschappelijk werk, in het ziekenhuiswezen, in de, dan meestal als amusement-producerende instituties beschouwde, massa-media en in de politiek mede begrepen worden.

Juist de ontwikkeling van het religieus cultuurpatroon zelf, de groeiende verscheidenheid in de religieus-kerkelijke binding der katholieken, de in verschillende sectoren uiteenlopende 'vertechnisering' van het handelen en de mate waarin dat door onderscheiden groepen wordt onderkend en aanvaard, is naast de ontwikkelingen in de maatschappelijke integratie der katholieken, essentieel voor een sociologische verklaring van het voortbestaan en de zeer gevarieerde veranderingen of bewegingen der verzuiling. Dit impliceert ook dat elke verzuilde gedragssector afzonderlijk zal moeten worden bestudeerd, omdat de eigen aard van die activiteiten specifieke implicaties heeft zowel ten aanzien van de bescherming als met betrekking tot de realisering van

religieuze waarden. In het algemeen kan men echter op grond van het bovenstaande veronderstellen dat de behoefte aan verzuilde organisaties met name zal afnemen in groeperingen waar de maatschappelijke integratie der katholieken gering is en de religieuze oriëntatie minder institutioneel, uniform en absoluut, en dan in het bijzonder ten aanzien van gedragssectoren of activiteiten waarin het verband met de religie, door de overwegende 'eigen wetmatigheid' van die activiteiten, minder duidelijk of afwezig is.

Daarmee is dan echter nog geen volledig beeld geschetst van de factoren die het voortbestaan van verzuilde organisaties bepalen. Het voortbestaan c.q. de verandering van een organisatie of sociaal systeem is immers niet alleen afhankelijk van de evaluatie van betrokken groeperingen zonder meer, maar vooral van de evaluatie van groeperingen die ten aanzien van de betreffende organisatie macht hebben en ook van de door de sociale omgeving gestelde mogelijkheden tot verandering. Voor de verzuiling betekent dat in concreto, dat de evaluatie van 'de' katholieken slechts van invloed is voorzover ze met behulp van hun stem, hun contributie en hun lidmaatschap macht kunnen uitoefenen of voorzover de leidinggevendenden mede daarom met die evaluaties c.q. behoeften rekening wensen te houden. De invloed die de 'consumenten' van de verzuiling met behulp van bovengenoemde middelen kunnen uitoefenen hangt dan overigens weer af van de aanwezigheid van of de behoefte aan redelijke alternatieven. Desalniettemin lijkt een belangrijk deel van de discussie rond de verzuiling juist door de druk van de afnemers gestimuleerd te zijn, bijvoorbeeld in de politiek.

Daarnaast is de feitelijke verandering in de verzuiling echter vooral ook afhankelijk van de gezagsdragers in de respectieve organisaties en van de in de gegeven context, technisch en sociaal, bereikbare mogelijkheden, zoals de huidige gang van zaken rond de partij-vernieuwing overduidelijk demonstreert.

Bovendien en tenslotte is uiteraard ook het bestaan van en de ontwikkeling in andere verzuilde organisaties mede bepalend voor het bestaan van iedere verzuilde organisatie afzonderlijk, alleen al door de vele onderlinge financiële en bestuurlijke relaties maar ook doordat ze veelal voor elkaar als 'afzetgebied' en referentiekader fungeren.

Beleidsproblematiek en functionele evaluaties

De verzuilde beleidsinstanties zien zich in deze gecompliceerde situatie voor bijzondere problemen gesteld. Nog dertig jaar geleden en zelfs nog in de periode van herbouw na de oorlog, was hun beleidslijn vrij evident en correspondeerde met manifeste behoeften: de katholieken, één van geloof en zeden en sterk gebonden aan de kerk en haar leergezag, moesten bijeen blijven om te voorkomen dat ze maatschappelijk en individueel door het ongeloof onder de voet zouden worden gelopen; de duidelijk omlijnde, sterk sociaal-cultureel

bepaalde, rechtzinnigheid moest worden beschermd, gehandhaafd, gedemonstreerd en toegepast. Nu is dit alles problematisch geworden, de emancipatie is voltooid, er is pluriformiteit in de geloofsbeleving gekomen, waardoor o.a. 'de' katholieke visie op profane vraagstukken verdwenen is en waardoor de uniforme criteria voor de religieuze vormgeving van de activiteiten niet meer van kracht zijn, er is een meer 'open' katholicisme dat zich uit in kerkelijke en persoonlijke contacten met andersdenkenden, de historische tegenstellingen tussen katholieken en niet-katholieken schijnen soms vervangen door interne tegenstellingen tussen de katholieken onderling en de verwachtingen van de katholieken ten aanzien van de verzuiling zijn in beweging of althans niet meer zo uniform en manifest als in dagen van het 'Roomschen, dat zijn wij'.

Elk verzuild beleid, of het nu gericht is op stringente handhaving van de historische functies, op verandering in structuur of doeleinden, of zelfs op (geleidelijke) opheffing van de verzuilde organisatie, heeft daarom geen duidelijk zicht meer op de aard en de omvang van de veranderingen onder de katholieken, op de daaruit resulterende behoeften en verwachtingen ten aanzien van de verzuilde organisatie en op de consequenties van dat beleid. Zonder dat dit uiteraard de enige maatstaf kan zijn voor hun beleidsbepaling, dient elke organisatie toch te weten wat er onder zijn publiek leeft om te voorkomen dat er een, voor het voortbestaan en het effect van die organisatie fnuikende, kortsluiting ontstaat tussen de verzelfstandigde institutionele oriëntatie en de behoeften van haar leden. Elke verzuilde organisatie is dan ook momenteel genooddaakt zich te bezinnen op haar huidige en toekomstige functionaliteit in het licht van de zich ontwikkelende behoeften en verwachtingen van de Nederlandse katholieken. Daarmee zij niet gepleit voor een rücksichtslos conformistisch beleid of een 'weerhaan'-politiek. Immers, hoewel het voortbestaan van een organisatie, sociologisch gezien, op den duur slechts denkbaar is wanneer zij (tot op zekere hoogte) in de behoeften van haar leden voorziet, kunnen deze behoeften het beleid toch niet absoluut normeren. Allereerst al niet omdat deze behoeften dikwijls manipuleerbaar zijn en/of meerdere beleidsalternatieven toelaten, maar vervolgens, omdat de eigen verantwoordelijkheid van het beleid voor de sociale vormgeving en afstemming van hun organisatie vereist, dat het beleid ook zelf een standpunt inneemt over de wenselijke ontwikkeling en dat het in zijn bezinning op zijn functionaliteit, het gehele veld van functionele en dysfunctionele gevolgen en van zijn structurele mogelijkheden in beschouwing neemt. Met het oog op een dergelijke beleidsbepaling nu, is, naast en mede op grond van de hiervoor weergegeven verklarende sociologische analyse van de verzuiling, een meer beleidsgeoriënteerde sociologische vaststelling van de functionele en dysfunctionele consequenties van de verzuiling wenselijk.⁷⁹ Temeer omdat vele van deze gevolgen als zodanig niet worden onderkend. Daar de

verzuiling echter op alle gebieden van het maatschappelijk leven specifieke consequenties heeft, is het onmogelijk om daarvan in dit bestek een overzicht te geven, gesteld al dat wij al deze consequenties zouden kennen. Daarom zouden wij hier willen volstaan met een meer algemene karakteristiek van de functionaliteit der verzuiling. Vooropgesteld moet worden dat deze karakteristiek uiteraard een hypothetisch karakter heeft en door (vergelijkend) onderzoek zou moeten worden bevestigd.

Allereerst kan dan onderscheid gemaakt worden tussen de betekenis van de verzuiling voor de kerk, de religie en het religieus gedrag enerzijds en voor de profane activiteiten en instituties anderzijds.

Voor de kerk en de religie betekent de verzuiling een enorme uitbreiding van haar mogelijkheden tot beheersing van het religieus gedrag en realisering van de religieuze waarden. Dit heeft er waarschijnlijk mede toe geleid dat in Nederland de geloofsafval en -verzwakking bepaald geringer is dan in andere landen, doch anderzijds schuilt in dit gesloten systeem het gevaar dat door het ontbreken van dissonerende elementen elke prikkel tot bewuste geloofsbeleving en geloofsvernieuwing wordt weggenomen en verstarring en unificatie in de hand wordt gewerkt, zeker wanneer ook de religieuze beïnvloeding gericht is op strikte conformiteit. Toch mag men op grond daarvan niet concluderen dat de religieuze vernieuwingen en bijvoorbeeld het oecumenisch denken onder de Nederlandse katholieken ondanks de verzuiling hebben plaatsgevonden. De uitgebreide mogelijkheden tot religieuze beïnvloeding die de verzuiling verschaft kunnen juist ook, afhankelijk van de wijze waarop men die mogelijkheid in verschillende verzuilde organisaties heeft gebruikt, geleid hebben tot een verhoging van het religieus bewustzijn, een bezinning op de religieuze waarden en praktijken, en de mondigheid van de leek.

Juist de verzuilde organisaties kunnen, met andere woorden, door hun directe en continue contacten met de bevolking, meer nog dan de kerk zelf, belangrijk bijdragen tot religieuze bezinning en vernieuwing, mits niet elke dissonantie wordt buitengesloten en mits zij inderdaad in hun socialisatie op een dergelijke bezinning aansturen en niet op een onvoorwaardelijke conformiteit. Het is duidelijk dat met name die organisaties die uit hun aard op communicatie en socialisatie gericht zijn, zoals de pers, de radio, de televisie en het onderwijs, ten aanzien hiervan een belangrijke rol kunnen spelen en dat deze 'religieuze functionaliteit' in het algemeen aan betekenis wint naarmate vanuit deze organisaties persoonlijke beïnvloeding meer mogelijk is.

Bovendien kan men zich afvragen of niet juist dank zij de kracht en de stabiliteit van de verzuiling, de oecumenische beweging en de vernieuwing binnen de katholieke kerk in Nederland zo snel en in zo'n sterke mate tot bloei zijn gekomen. De waarborg die de bestaande verzuiling voor de eigen waarden en belangen biedt, maakt het immers makkelijker zich op die waarden en belangen te bezinnen en, zonder een directe bedreiging van het eigen bestaan,

met de anderen tot een gesprek te komen.

Met betrekking tot de profane activiteiten en instituties, vervolgens, moet vooral gewezen worden op de volgende twee algemene consequenties, die inherent zijn aan de verzuiling als een organisatie-systeem op basis van de ideologie. Door de verzuiling zijn verschillende in Nederland (aanvankelijk scherp) tegengestelde groeperingen organisatorisch van elkaar gescheiden en is er een institutionalisering van het bestaande conflict tot stand gekomen. Deze institutionele scheiding nu, waarbij zeer veel maatschappelijke functies (sport, politiek, vakbeweging, onderwijs, etc.) worden vervuld door telkens eigen organisaties van de betreffende groeperingen, heeft niet alleen een belangrijke democratische waarde, omdat zo de in de samenleving relevant geachte waarden en belangen tot gelding kunnen komen, maar vrijwaart bovendien de vervulling (het beleid, de uitvoering) van deze maatschappelijke functies zelf van de dagelijkse botsing tussen ideologische en sociaal-primaire tegenstellingen. Deze institutionele scheiding voorkomt met andere woorden het actuele en manifeste conflict over 'niet strikt zakelijke' aspecten, dat fnuikend zou zijn voor een optimale ontwikkeling van de desbetreffende maatschappelijke functies, terwijl het bovendien de samenwerking met betrekking tot 'wel strikt zakelijke' aangelegenheden vergemakkelijkt, zoals we boven reeds in ander verband stelden. Natuurlijk bestaat anderzijds het gevaar dat door het bestaan van juist deze verzuilde structuur, andere relevante (dat wil zeggen groepen in de bevolking representerende) differentiaties en behoeften onvoldoende tot gelding komen en dat, nog afgezien van democratische overwegingen, deze andere (bijvoorbeeld sociaal-economische) differentiaties zo doorslaggevend worden en binnen de institutioneel gescheiden organisaties tot dergelijke spanningen leiden, dat de bestaande verzuilde structuur eerder dysfunctioneel dan functioneel voor de vervulling van de betreffende maatschappelijke functie wordt. Het is dan ook duidelijk dat de hier bedoelde functionaliteit van de verzuiling sterk afhangt van de mate waarin de daardoor geïstitutionaliseerde differentiatie nog als reëel en essentieel wordt ervaren, van de mate waarin binnen de structuur ook aan andere waarden, behoeften of belangen recht kan worden gedaan en van de mate waarin die ideologische differentiatie relevant is voor de profane functie-vervulling, waarin met andere woorden de ideologische waarden zelf tot verschillen in de sportbeoefening, de politiek, etc. aanleiding geven.

De organisatorische scheiding op basis van ideologische verschillen, impliceert echter vervolgens dat op zich profane activiteiten nauw verbonden worden met een kerkelijke structuur en een ideologisch waardenpatroon. Dit nu leidt gemakkelijk tot een dusdanig vergaande dominantie van kerkelijke en ideologische overwegingen of invloeden in het beleid van deze organisaties over de profane overwegingen en factoren, ontleend aan de eigen wetmatigheid van de betreffende activiteiten, dat de zakelijk-profane functionering

zelf daardoor onnodig belast, vertroebeld, vertekend of vertraagd wordt. Een dergelijke dominantie zal meer stringente vormen aannemen naarmate de betreffende kerk meer centralistisch en autoritair is ingesteld en binnen de profane organisaties zelf machtsposities inneemt. Empirisch zal moeten worden vastgesteld in welke mate het beleid en de functionering van elke organisatie of institutie door kerkelijke en/of ideologische invloeden bepaald wordt en in hoeverre dit voor de realisering van de profane functie nadelig is. Ter verduidelijking van het gestelde willen wij met een enkel voorbeeld volstaan: de veronderstelling is gewettigd dat de binding van veel instituties als lager onderwijs, jeugdwerk, maatschappelijk werk, etc. aan de parochie lang niet altijd gunstig is voor een goede planning, spreiding en functionering (ontwikkeling, uitbouw, differentiatie, beheer, etc.) van deze activiteiten.

Tot zover deze ruwe schets van functionele aspecten die voor elke verzuiilde organisatie afzonderlijk moet worden uitgewerkt, en die voor een adequate beleidsbeslissing met betrekking tot de verzuiling in de beschouwing moeten worden betrokken.

In de nu volgende paragrafen en hoofdstukken zullen we de hier geschetste problematiek speciaal met betrekking tot het katholiek onderwijs nader uitwerken. Ons voornaamste doel is daarbij weliswaar te analyseren welke sociologische achtergronden de behoefte aan katholiek onderwijs bepalen en op welke wijzen de doelstellingen (kunnen) worden gerealiseerd, doch wij zullen tevens, zij het tot slot en in beperkte zin, een meer beleidsgerichte evaluatie van de functionaliteit van katholiek onderwijs trachten te geven.

3 KATHOLIEK ONDERWIJS IN DISCUSSIE EEN PROBLEEMSTELLING

De verzuiling is, zoals bekend, voor velen en niet het minst ook onder de katholieken 'een voorwerp van aanhoudende zorg' geworden, zelfs zozeer dat een kabinet erover struikelen kon. Ook het katholiek onderwijs is, zeker de laatste jaren, niet buiten discussie gebleven. De wellicht meest bekende en in ieder geval meest uitvoerige en gedegen bijdrage tot die discussie vindt men in het hoofdstuk over de kernvragen van vernieuwend onderwijsbeleid in *Welvaart, Welzijn en Geluk*.⁷⁹ Een publikatie die direct en indirect aanleiding gaf tot een reeks artikelen en ingezonden stukken van voor- en tegenstanders in kranten en tijdschriften, waardoor eigenlijk voor het eerst na de schoolstrijd de vraag naar het waarom van het katholiek onderwijs weer zo uitvoerig en openbaar aan de orde is gesteld. Dit is overigens geen exclusief Nederlands verschijnsel; recente buitenlandse publikaties⁸⁰ maken duidelijk dat ook elders het katholiek onderwijs uit de sfeer der vanzelfsprekendheid is gehaald.⁸¹ Het uitgangspunt van al deze publikaties is, vrij vertaald, dat de verhouding tussen kerk en wereld en de positie van de katholiek in de samenleving dus-

danig veranderd zijn, dat men katholiek onderwijs, ontstaan in een andere situatie en gemotiveerd door toenmalige behoeften, niet als vanzelfsprekend mag accepteren in de huidige samenleving en dat de tijd gekomen is waarop men zich moet afvragen of het bijzonder onderwijs in zijn huidige opzet een adequaat antwoord is op de behoeften en verwachtingen van de hedendaagse katholieken en op de taak en de plaats van de kerk in de wereld.

De omvang en de bloei van het katholiek onderwijs laten er echter anderszids geen twijfel over bestaan dat de Nederlandse katholieken hun onderwijs op prijs stellen en dat daardoor blijkbaar in alom gevoelde behoeften wordt voorzien. Het katholiek onderwijs bevindt zich zelfs in de welhaast paradoxale situatie dat het, ook relatief, nog groeit terwijl praktisch alle andere verzuilde organisaties geleidelijk afbrokkelen. Toch is deze, welhaast unanieme, belangstelling op zich geen reden tot onbekommerde tevredenheid of tot onveranderde continuering van het beleid. Daarvoor is de deelname alleen een te ongenueanceerd en te beperkt criterium, dat geen inzicht geeft in de aard van de behoeften en achtergronden in het licht waarvan die deelname moet worden geïnterpreteerd, terwijl bovendien bij de beoordeling van de functionaliteit van het katholiek onderwijs nog tal van andere elementen naast de deelname en de verwachtingen in de beschouwing moeten worden betrokken, zoals we in de vorige paragraaf globaal hebben aangeduid.

Er is dan ook alleszins aanleiding om zich de vraag te stellen, of en in hoeverre de ontwikkelingen die zich klaarblijkelijk onder de Nederlandse katholieken voordoen ook implicaties hebben voor het voortbestaan en de functionering van het katholiek onderwijs en hoe de grote en unanieme belangstelling voor het katholiek onderwijs in deze veranderende situatie moet worden begrepen. Deze vragen kunnen alleen door middel van onderzoek worden beantwoord. Bij wijze van probleemstelling voor een dergelijk onderzoek zullen wij deze vragen hieronder in een aantal hypothesen trachten te specificeren.

Beperkingen

Het voortbestaan c.q. de verandering van een organisatie is, zoals we eerder stelden,⁶² van meerdere factoren afhankelijk. Naast de behoeften van de bij deze organisatie betrokken partijen en de mate waarin aan die behoeften wordt voldaan, spelen met name de machtsverhoudingen met betrekking tot die organisatie en de, door de betreffende sociale omgeving gestelde, technische en sociale, alternatieve mogelijkheden een belangrijke rol. Voor het katholiek onderwijs betekent dit, dat, naast de behoeften en verwachtingen der betrokkenen, aandacht zou moeten worden geschonken aan bijvoorbeeld: de relatieve macht van episcopaat, onderwijsorganisaties, schoolbesturen, bisschoppelijke inspectie, docenten en ouders ten aanzien van het katholiek onderwijs en aan aspecten als de mogelijkheid tot samenwerking op dit punt met andere bevolkingsgroepen in een bepaalde regio, de financiële, accommoda-

tieve, juridische en onderwijsorganisatorische consequenties van een verandering van het huidig bestel, etc.

Deze 'machtspolitieke' en 'structureel-beperkende' aspecten, hoe belangrijk op zich ook, laten wij in deze studie echter buiten beschouwing en wij beperken ons tot een analyse van de betekenis die er door de ouders en de docenten, blijkens gedrag en opvattingen, aan het katholiek onderwijs wordt toegekend. Deze beperking komt niet alleen voort uit de noodzaak om het onderzoek ergens af te bakenen, maar ook uit de overtuiging dat:

- 1 de ouders een belangrijke machtsfactor vormen, omdat ze tenslotte veelal andere alternatieven kunnen kiezen;
- 2 de doelrealisering in een organisatie als het onderwijs in sterke mate afhankelijk is van de taakopvattingen en het rolgedrag van de docenten;⁸⁸
- 3 inzicht in juist deze aspecten nog grotendeels ontbreekt, hoewel dat inzicht voor een adequate beleidsbepaling, mede, onontbeerlijk is;
- 4 de (ontwikkelingen in de) behoeften en verwachtingen der ouders en docenten op den duur van doorslaggevende betekenis zullen zijn voor het voortbestaan en de verandering van het katholiek onderwijs, mede gelet op het onder 1 en 2 gestelde;
- 5 de vraag naar de machtsverhoudingen en de structurele beperkingen pas relevant wordt, wanneer gebleken is dat de ouders en/of de docenten geen behoefte meer hebben aan katholiek onderwijs of behoeften waaraan op dit moment niet wordt voldaan.

Wij richten onze aandacht dus vooral op de betekenis van het katholiek onderwijs voor ouders en docenten, op de blijkens gedrag en opvattingen bestaande verwachtingen ten aanzien van de door dit onderwijs te realiseren functies. Met nadruk moeten wij er echter vooraf op wijzen dat de verwachtingen lang niet altijd en lang niet bij allen zo bewust zijn als de term verwachting wellicht suggereert. In feite is zeer veel sociaal gedrag niet het resultaat van een bewuste reflexie op de voor- en nadelen van het gedrag, doch zijn vele gedragingen voor de positie-bekleders zo vanzelfsprekend, normaal en gewoon dat ze voor een nadere overweging of beoordeling niet (meer) in aanmerking komen. In feite zijn de meeste verwachtingen ten aanzien van andere positie-bekleders of ten aanzien van tal van instituties ook zo impliciet dat men zich er niet direct van bewust is, laat staan dat men ze zonder meer zou kunnen verbaliseren.

Dat betekent echter geenszins dat al die gedragingen voor de betrokkenen zinloos en zonder betekenis zouden zijn en dat die verwachtingen niet zouden bestaan. Dat blijkt wel heel duidelijk wanneer zich in de bestaande situatie of in de perceptie van die situatie veranderingen voordoen, die tot een nieuwe evaluatie van het gedrag en van de consequenties van die situatie nopen en waarbij de, aanvankelijk latente, motivaties en verwachtingen zich uiten in kritiek, onbehagen, gedragsveranderingen, etc. Zelfs dan nog zal men zich

echter niet altijd van alle elementen die bij de evaluatie een rol spelen evenzeer bewust zijn en zal men zeker niet in staat zijn volledig aan te geven welke waarden en behoeften bij de betreffende evaluatie in het geding zijn. De zingeving van het gedrag, dat wil zeggen de waarde die door het individu aan het gedrag wordt toegekend, is immers afhankelijk van een dikwijls complex geheel van, door het individu zelf als zodanig niet altijd en niet ten volle onderkende behoeften, doeleinden, belangen, opvattingen, percepties en waarderingen, die hem bovendien meestal als een totaal pakket zijn voorgegeven in de groeperingen waarin hij zich beweegt. Het menselijk gedrag is, met andere woorden, veelal weliswaar zinhebbend, dat wil zeggen gericht op de realisering van waarden, behoeften of belangen, maar van die zingevende achtergrond is het individu zelf zich niet altijd even sterk bewust, zowel omdat die 'rechtvaardiging' van het gedrag (te verstaan als activiteiten, opvattingen en meningen) niet altijd evenzeer nodig is, alsook omdat die achtergrond noch voor het individu noch voor de oppervlakkige toeschouwer zonder meer inzichtelijk en evident is. Door de systematische waarneming en analyse van verschillende gedragselementen in hun onderling verband kan de empirische menswetenschap echter consistenties in dat gedrag vaststellen, van waaruit per implicatie die zingevende achtergrond geduid kan worden. Idealiter dienen daartoe alle relevante gedragsaspecten in de waarneming te worden betrokken, dus bijvoorbeeld zowel opvattingen en meningen als feitelijke activiteiten en geformaliseerde doel-omschrijvingen. Daarvoor zijn meerdere waarnemingsmethoden vereist zoals bijvoorbeeld interview, participerende observatie, inhoudsanalyse, etc. In dit onderzoek hebben wij evenwel uitsluitend van het interview gebruik gemaakt. Daarom hebben onze conclusies dan ook vooral betrekking op de opvattingen en de geverbaliseerde behoeften en gedragingen. Het daaruit voortvloeiende nadeel van 'gedragsrationalisaties' hebben wij voorkomen door een zo impliciet en indirect mogelijke vraagstelling en het gebruik van schaalconstructies.⁸⁴

Isolement

De betekenis van het katholiek onderwijs c.q. de verwachtingen en opvattingen met betrekking tot dat onderwijs kunnen nu in principe op talloze aspecten betrekking hebben. Zowel uit de historie van, als uit de huidige standpunten met betrekking tot de verzuiling en het katholiek onderwijs blijkt echter dat daarin twee aspecten of twee kernfuncties centraal staan, zoals we in de vorige paragraaf ook hebben uiteengezet.

Enerzijds verschijnt de verzuiling vooral als een isolatie-mechanisme, als een schutse en bescherming van de katholieken tegen een onwenselijk geachte beïnvloeding en bedreiging door niet-katholieken of, minder afwerend, als een middel tot handhaving en bevestiging van de bestaande groepscohesie, en anderzijds kan de verzuiling worden beschouwd als een organisatorische ga-

rantie voor de realisering van religieuze waarden en normen in en door middel van profane activiteiten. Juist deze twee aspecten nu lijken ons met name in de verwachtingen en opvattingen met betrekking tot het katholiek onderwijs van essentieel belang en in deze twee aspecten moet naar onze mening de verklaring voor de nog steeds onverminderde belangstelling voor deze verzuiilde organisatie gezocht worden.

Vanaf het ontstaan van het katholiek onderwijs hebben defensieve en isolerende bedoelingen, zowel bij de leiders van de katholieken als ook, voorzover dat overigens is na te gaan, bij de katholieke bevolking zelf een belangrijke rol gespeeld.⁸⁵ Het Bisschoppelijk Mandement van 1868 noemt zelfs als eerste motief voor eigen katholieke scholen het feit, 'dat het niet-katholiek onderwijs met den dag voor de katholieke jeugd meer en meer onbruikbaar, uiterst gevaarlijk dreigt te worden'. In 1910 reageert de toenmalige Katholieke Schoolraad afwijzend op de vraag of niet-katholieke leerlingen konden worden toegelaten, omdat daardoor een afkeurenswaardige omgang in de hand zou kunnen worden gewerkt⁸⁶ en in 1928 nog fulmineert de toenmalige directeur van het R.K.C.B.O.O. tegen de kwade tijdgeest en de verderfelijke sfeer van het openbaar onderwijs;⁸⁷ terwijl tenslotte ook het Bisschoppelijk Mandement van 1954 aandringt op bescherming in eigen organisaties tegen de ernstige gevaren voor het behoud van de godsdienstzin vanuit de ontkerstende milieus.

De katholieken streefden duidelijk naar organisatorische isolatie, vooral met betrekking tot het onderwijs omdat daar de mogelijkheid van dissonerende socialisatie zeer groot, zo niet het grootst, werd geacht. Dergelijke felle, afwerende, geluiden hoort men heden ten dage publiekelijk nauwelijks meer, dan tenzij in enkele ingezonden stukken. Dit hoeft op zich echter nog niet te betekenen dat de behoefte aan een dergelijke isolering met name ten aanzien van het katholiek onderwijs, althans onder bepaalde groepen katholieken, niet meer aanwezig is. Het is immers niet uitgesloten dat deze antagonistische gevoelens en opvattingen momenteel meer latent zijn, dan wel niet meer in de publiciteit komen. Vastgesteld moet worden of, in hoeverre en bij welke groeperingen deze behoefte aan bescherming en isolatie een rol speelt in de motivatie voor het bestaan van en de deelname aan katholiek onderwijs.⁸⁸ De behoefte aan een dergelijke bescherming zal met name afhankelijk zijn van:

- 1 het minderheidsbewustzijn der katholieken, dat wil zeggen de mate waarin de katholieken zich als groep bedreigd voelen door de niet-katholieken, of menen dat deze de eigen waarden, belangen en gedragingen van de katholieken niet respecteren en er naar streven deze te ondergraven;
- 2 het religieus exclusivisme onder de katholieken, dat wil zeggen de mate waarin de katholieken hun eigen godsdienstige overtuigingen de enig juiste achten, of anderzijds de mate waarin zij waardering hebben voor c.q. toenadering wensen tot de godsdienstige overtuigingen van anderen.

De mate waarin deze houdingen zich voordoen zal nu, vervolgens, hypothetisch afhankelijk zijn van of samenhangen met de aard van de maatschappelijke en de religieus-kerkelijke situatie waarin verschillende groepen katholieken zich bevinden. Verondersteld kan worden dat het minderheidsbewustzijn sterker is naarmate men zich lokaal ook inderdaad in een minderheids-situatie bevindt dan wel bevonden heeft. Het religieus exclusivisme kan daarentegen worden beschouwd als een element of uitvloeisel van een oriëntatie op of integratie in een absolutistisch en hiërarchisch religieus-kerkelijk systeem,⁸⁰ dat niet alleen in uitdrukkelijke minderheidssituaties gedijt, maar ook in homogeen katholieke gebieden en met name daar waar de kerk door de schaal en de uniformiteit van de samenleving een dominant integratieve rol kan vervullen, te weten op het agrarische platteland.

De behoefte aan isolatie, aan beslotenheid in eigen kring, kan echter ook een minder nadrukkelijk, bewust en antagonistisch karakter hebben en zich manifesteren als een vanzelfsprekende participatie aan het voorgegeven institutionele kader van de groep waarmee men verbonden is, waarin men zich thuis voelt. In deze vorm zal, hypothetisch, de behoefte c.q. de deelname aan katholiek onderwijs worden gemotiveerd als een normale uiting van groepsgebondenheid. De ingroup-mentaliteit die daarvan de achtergrond vormt kan, zoals we reeds eerder stelden, als een nawerkingsverschijnsel worden beschouwd.

De behoefte aan bescherming en beslotenheid hoeft echter niet tot een even grote belangstelling voor of identificatie met alle verzuilde organisaties te leiden. Verondersteld mag worden dat men met name aan die organisaties hecht, waarin de mogelijkheid tot beïnvloeding door anderen het grootst wordt geacht, te weten de socialisatie-mechanismen en dan vooral die met betrekking tot de jeugd. Voor het katholiek onderwijs betekent dit dat enerzijds aan het onderwijs waarschijnlijk van alle verzuilde organisaties het grootste belang wordt toegekend, doch dat anderzijds op basis van deze motivatie de behoefte aan katholiek onderwijs voor oudere en meer (religieus) gevormde kinderen, zoals de universiteit, het middelbaar onderwijs, etc., geringer is dan voor jongere en nog weinig (religieus) gevormde kinderen, zoals het lager onderwijs, de huishoudschool, het lager beroepsonderwijs, etc.

Religieuze socialisatie

De verzuiling, c.q. de behoefte aan verzuilde organisaties, kan echter, zoals we in de vorige paragraaf hebben betoogd, niet alleen beschouwd worden als een consequentie van maatschappelijke groepstegenstellingen, als een defensie- en isolatie-mechanisme van een zich bedreigd voelende groepering. Essentieel voor een goed begrip van verzuiling en ontzuiling is ook dat daarin een bepaalde religieus-kerkelijke oriëntatie tot uiting komt, een overtuiging dat religieus-kerkelijke waarden en normen van betekenis zijn voor, inhoud ge-

ven aan en gerealiseerd moeten worden door middel van profane activiteiten, waarvoor verzuiling de organisatorische garantie biedt. Verzuiling moet, met andere woorden, niet alleen als bescherming van religieuze waarden worden begrepen, maar ook als mogelijkheid om die waarden te verwezenlijken. Dit aspect lijkt nu met name voor de verklaring van de behoefte aan katholiek onderwijs bijzonder relevant. Van oudsher is met name het katholiek onderwijs niet alleen gemotiveerd vanuit zijn beschermende functie maar ook, en de laatste jaren vooral, op grond van de daaraan impliciete mogelijkheid of noodzaak tot religieuze vorming.

In een overvloed van publikaties, uitspraken en redevoeringen komt de overtuiging tot uitdrukking dat de overdracht van waarden, kennis en vaardigheden zoals die in het onderwijs plaatsvindt, moet geschieden in en vanuit een religieus perspectief, omdat die waarden, kennis en vaardigheden slechts in dat kader hun juiste betekenis krijgen.⁹⁰ De religieuze waarden en normen geven, in deze overtuiging, richting en inhoud aan alle andere vormingsaspecten en die religieuze zingeving moet dan ook in die vorming tot uiting komen, expliciet gemaakt worden. Juist omdat in deze opvatting de religieuze waarden en normen niet uitsluitend betrekking hebben op een beperkt religieus-kerkelijk rolgedrag, maar mede inhoud geven aan en bepalend zijn voor een zeer breed veld van menselijke gedragingen, moet de religieuze socialisatie, dat wil zeggen de overdracht van deze in waarden, normen en gedragingen uitgedrukte religieuze zingeving, deel uitmaken van, geïntegreerd zijn in de andere socialisatie-processen. Het gaat in deze gedachtengang echter niet alleen om het feit dat er binnen het onderwijs godsdienstonderwijs moet worden gegeven of dat er in het kader van het onderwijs wordt deelgenomen aan en voorbereid op culturele en semi-religieuze activiteiten, zoals schoolmis, schoolbiecht, maria-congregaties, missie-club, religieuze gespreksgroepen, eerste communie, hernieuwing van de doopbeloften, etc., hoewel daardoor uiteraard religieuze socialisatie wordt gerealiseerd.

Essentieel in deze gedachtengang is vooral dat de religieuze socialisatie juist ook plaatsvindt door middel van de 'profane' onderwijssituatie en de 'profane' vorming zelf, omdat daaraan door de religieuze waarden mede vorm en inhoud wordt gegeven en deze dus daarin ook tot uiting komen. Deze 'intrinsieke' religieuze beïnvloeding kan dan, naar de mening van velen, met name gerealiseerd worden door middel van:

- 1 de eigen waardering in de profane vakken; dat wil zeggen doordat de religieuze visie in het profane onderwijs zelf tot uitdrukking komt, ofwel door bij de behandeling van de leerstof aan de daarmee verband houdende religieus-ethische aspecten aandacht te schenken, ofwel door de leermiddelen mede op basis van religieus-ethische criteria te selecteren;
- 2 het persoonlijk contact tussen docenten en leerlingen in de les, maar vooral ook buiten de les en zelfs buiten schoolverband, waardoor de docenten

in de gelegenheid zijn ofwel expliciet de aandacht te vestigen op religieuze waarden en normen, ofwel impliciet te getuigen van hun religieus-kerkelijke identificatie.

Met name op grond van deze overtuiging dat in en door middel van de profane onderwijssituatie religieuze socialisatie plaatsvindt, wordt, vooral de laatste jaren, in de literatuur en door het beleid voor confessioneel onderwijs geopteerd.

Het is duidelijk dat aan deze opvatting een aantal uitgangspunten of veronderstellingen ten grondslag liggen, waarvan de voornaamste wel zijn:

- 1 dat inderdaad de religieuze waarden en normen een specifieke inhoud of richting kunnen en moeten geven aan de profane leerstof, of de behandeling daarvan;
- 2 dat het contact tussen docenten en leerlingen zodanig is dat daardoor een meer dan incidentele overdracht van religieuze waarden plaatsvindt, hetzij expliciet of impliciet;
- 3 dat het voor de religieuze vorming van de leerlingen ongunstig is om op deze wijze met meerdere religieuze of levensbeschouwelijke waarden in aanraking te komen.

Uiteraard moeten deze veronderstellingen op hun inhoudelijk-zakelijke merites worden geëvalueerd. Wij zullen daar op dit moment van af zien, omdat o.a. de daarvoor noodzakelijke theologische en pedagogisch-didactische overwegingen hier te ver zouden voeren. Ons interesseert in het kader van deze studie vooral de vraag in hoeverre deze overtuiging door alle katholieken binnen en buiten het onderwijs en met betrekking tot de onderscheiden schooltypen wordt gedeeld en in hoeverre binnen het onderwijs de realisering ervan wordt nagestreefd. Deze vraag is van belang omdat vandaaruit enerzijds de eventueel gedifferentieerde behoefte c.q. gehechtheid aan katholiek onderwijs kan worden verklaard en omdat anderzijds in de professioneel-autonome structuur van het onderwijs¹ de realisering van deze religieuze beïnvloeding in hoge mate afhankelijk is van de opvattingen en de mogelijkheden van de individuele docenten.

Juist aan de drie bovengenoemde uitgangspunten van de gereleveerde opvatting over de religieuze betekenis van de profane onderwijssituatie kunnen nu, naar onze mening, de gronden en de aanknopingspunten worden ontleend voor de hypothese, dat de behoefte aan katholiek onderwijs op basis van deze motivatie niet voor alle katholieken en niet ten aanzien van alle schooltypen even sterk is en dat ook binnen het onderwijs deze doelstelling niet door alle participanten wordt gedeeld en nagestreefd. Deze uitgangspunten bevatten namelijk enkele elementen waarin sociaal bepaalde differentiaties mogelijk zijn die tot verschillen in opvatting aanleiding kunnen geven, namelijk:

- 1 de aard van de religieuze oriëntatie,
- 2 de specificiteit van de door de verschillende onderwijstypen te realiseren

- vorming, of althans de perceptie daarvan,
- 3 de specificiteit van de inhoud der respectieve vakken of althans de opvatting daarover,
- 4 de rolopvattingen van de docent over zijn taak in het onderwijs,
- 5 de mogelijkheden tot contact tussen docenten en leerlingen,
- 6 het kritisch vermogen van de leerlingen, of althans de perceptie daarvan.

Aan de hand van deze elementen kunnen de hypothesen over de verschillen in behoefte aan katholiek onderwijs en in door de participanten nagestreefde doeleinden binnen dit onderwijs nader worden geconcretiseerd.

Allereerst is het dan te verwachten, dat de mate waarin men de religieuze waarden normerend acht voor het onderwijs afhankelijk is van de mate waarin men überhaupt aan het religieus-kerkelijk systeem een universalistische en dominante betekenis voor het menselijk gedrag toekent en de religie c.q. de kerk aanvaardt als een uniform stelsel van duidelijke gedragsregels. Met name Schreuder heeft er op gewezen dat zich in de positie van de kerk ten aanzien van de samenleving en ten aanzien van haar leden, en daarmee samenhangend in de religieus-kerkelijke oriëntatie van de katholieken, een verandering voltrekt die hij de ontwikkeling van volkskerk naar vrijwilligheidskerk noemt.⁹⁸ Een ontwikkeling van een universalistische, exclusivistische, intolerante, wet-tische en hiërarchisch-dominante kerk, respectievelijk religieus-kerkelijke oriëntatie, naar een pluralistische, specifiek religieuze, algemeen inspirerende en dialogerende kerk, respectievelijk religieus-kerkelijke oriëntatie. De verschillende stadia in deze ontwikkeling, of, met betrekking tot onze studie, de in dit perspectief verschillende typen van religieus-kerkelijke oriëntatie lijken ons van belang voor onze problematiek en wel in die zin dat wij veronderstellen dat de behoefte aan katholiek onderwijs bij de meer naar de vrijwilligheidskerk neigende typen⁹⁹ geringer zal zijn omdat de religieuze normering van het profane gedrag bij deze typen een minder specifiek, en dus zich minder van anderen onderscheidend, en minder dominant karakter heeft. Voor deze typen is de religie met andere woorden veel minder direct en concreet bepalend voor de inhoud van het profane gedrag en heeft de op dit profane gedrag gerichte vorming dan ook veel minder religieus-socialiserende aspecten.

Dit zal dan uiteraard te meer gelden naarmate het gedrag waarop de vorming is gericht en dus de inhoud van de vorming een specifiek, beperkt en 'zakelijk' karakter draagt of althans als zodanig wordt onderkend. Dit impliceert, hypothetisch, dat met name bij minder orthodox-religieuze typen de behoefte aan katholiek onderwijs geringer zal zijn naarmate zij dit onderwijs een meer beperkt-vormende taak toekennen, gericht op de overdracht van specifieke inzichten en bekwaamheden, nodig voor de vervulling van bepaalde maatschappelijke en beroepsposities, in tegenstelling tot een taakdefinitie waarin het onderwijs wordt beschouwd als een opvoedingssituatie gericht op wat men

wel persoonlijkheidsvorming noemt.⁹⁴ Dit onderscheid zal wellicht lang niet altijd even duidelijk aanwezig zijn, vooral niet omdat beide vormingsbereiken in elkaar overlopen, doch verondersteld kan worden dat met name de verwachtingen ten aanzien van het beroepsonderwijs een meer specifiek karakter zullen hebben.

Niet alleen met betrekking tot de inhoud van het onderwijs kunnen er echter verschillen in perceptie of in verwachtingen bestaan die tot een gedifferentieerde behoefte aan katholiek onderwijs leiden, ook twee andere met de structuur van het onderwijs samenhangende aspecten geven daartoe hypothetisch aanleiding, namelijk:

- 1 de leeftijd van de leerlingen en de daarmee wellicht verband houdende perceptie van hun vermogen om dissonanten in de socialisatie te verwerken;
- 2 de door het onderwijs geïmpliceerde contactmogelijkheden tussen docenten en leerlingen die met name op het lager onderwijs, waar één docent voortdurend met dezelfde leerlingen werkt, groter zijn dan op het voortgezet onderwijs.

Op grond van beide aspecten zou dan ook verwacht mogen worden dat de behoefte aan katholiek lager onderwijs groter is dan aan katholiek voortgezet onderwijs. Bovendien zal de perceptie van het kritisch vermogen der leerlingen mede afhankelijk zijn van de zowel bij de ouders als bij de docenten bestaande opvattingen over de toereikendheid van de religieuze vorming in het gezin.

Al de tot nu toe genoemde factoren kunnen zowel bij de ouders als bij de docenten tot differentiaties in de behoefte c.q. de gehechtheid aan katholiek onderwijs aanleiding geven.

Voor de mate waarin de hier bedoelde religieuze vorming echter binnen het onderwijs wordt nagestreefd bieden deze betrekkelijk algemene factoren echter nog onvoldoende verklaring en moeten tal van specifieke aspecten, eigen aan het onderwijs zelf, in de beschouwing worden betrokken. Het is duidelijk dat bij de realisering van deze religieuze socialisatie door middel van de eigen waardering in de profane vakken en het meer persoonlijk contact met de leerlingen, de docenten zelf een centrale positie innemen.

In hoeverre zij deze religieus-vormende taak echter in feite uitoefenen, in hoeverre zij er met andere woorden inderdaad naar streven een religieuze visie in hun onderwijs tot uitdrukking te brengen en in hoeverre zij de facto persoonlijke contacten met de leerlingen onderhouden, lijkt, naast hun religieus-kerkelijke oriëntatie, vooral afhankelijk van:

- de in hun vak en hun lestaak aanwezige mogelijkheid tot religieuze waardering,
- de met de structuur van het onderwijs gegeven contactmogelijkheden,
- hun professionele roldefinitie.

De 'ruimte' voor een religieuze waardering is niet bij elk vak en zeker niet in elke les even groot. Deze ruimte wordt bepaald door de mate waarin de inhoud van het vak, of een bepaald aspect daarvan dat in de betreffende klas of het betreffende schooljaar aan de orde is (bijvoorbeeld de grammatica), een zakelijk-technisch karakter heeft en door de mate waarin het studieprogramma gelegenheid biedt tot uitweidingen die niet rechtstreeks met de stof en de exameneisen verband houden. Dit leidt tot de veronderstelling dat docenten die praktijkvakken of b-vakken ⁹⁵ geven zich minder een religieuze vormende taak zullen stellen dan de docenten in de a-vakken en dat dit ook het geval zal zijn bij de docenten in de eindexamen-klassen.

Ook ten aanzien van het contact met de leerlingen zijn structurele verschillen aanwezig, die maken dat niet in alle gevallen een meer persoonlijk contact mogelijk is. Op het verschil tussen het voortgezet en het lager onderwijs hebben wij in dit verband al gewezen. Daarenboven lijkt voor de mogelijkheid tot contact en bekendheid met de leerlingen van belang:

- de schoolgrootte,
- de klasgrootte,
- het aantal klassen waarmee men te maken heeft,
- het aantal scholen waarop men les geeft,
- de aanwezigheid van schoolverenigingen en de deelname van docenten daaraan,
- het aantal jaren dat men aan een bepaalde school verbonden is.

Zowel de religieuze waardering in de les als het contact met de leerlingen worden echter niet alleen en wellicht zelfs niet in hoofdzaak bepaald door de daartoe structureel aanwezige mogelijkheden, maar ook en vooral door de professionele roldefinitie van de docent, door zijn opvattingen over zijn taak in het onderwijs. Hoewel het leraarsambt structureel een vrij duidelijk gedefinieerde positie lijkt, met wettelijk vastgestelde toelatingseisen, een professionele vooropleiding, duidelijke hiërarchische verhoudingen ten opzichte van de leerlingen, en met een door eindexameneisen en lessenrooster omlijnde inhoudelijke taak, schijnen toch de feitelijke taakvervulling en taakopvattingen binnen het onderwijs nogal verschillend te zijn. Zo wijst Albinski ⁹⁶ op een aantal verschillen in pedagogische opvattingen en opvoedingsidealen tussen onderwijzers en laten Matthijssen en Munnichs ⁹⁷ zien dat niet alle leraren in het v.h.m.o. hun taak op dezelfde wijze definiëren. Janpeter Kob maakt op grond van een explorerend onderzoek onderscheid tussen twee typen leraren in de 'höhere Schule', ⁹⁸ namelijk: de pedagoog en de wetenschappelijk vakman, waarbij de eerste zijn taak vooral definieert als een, zij het professionele, opvoeding der leerlingen, terwijl het tweede type zich met name beschouwt als wetenschapsbeoefenaar, wiens taak het is de leerlingen, op deskundige wijze, bekend te maken met de inzichten en methoden van zijn vak. Een dergelijk, overigens operationeel nog te verfijnen ⁹⁹ on-

derscheid, lijkt voor onze problematiek van groot belang, omdat verondersteld kan worden dat de meer 'opvoedingsgeoriënteerde' docent zich zowel in als buiten de les ten aanzien van zijn leerlingen een veel ruimere taak zal stellen, waarvan de religieuze vorming veel eerder deel zal uitmaken, dan bij de 'zaak-georiënteerde' docent.

Het is te verwachten dat verschillen in de hier bedoelde roldefinitie zullen samenhangen met het schooltype, de klasse-grootte, de vooropleiding, de leeftijd van de leerlingen en wellicht met het vak dat men doceert, hoewel ten aanzien van dit laatste bij Kob bleek dat de 'roltypen' zich gelijkelijk over de gedoceerde vakken spreiden.¹⁰⁰

Met betrekking tot de realisering van de religieuze socialisatie zijn vervolgens echter niet alleen de docenten binnen de school relevant. Van belang zijn in dit opzicht ook het hoofd van de school en de godsdienstleraar. Weliswaar hebben de verwachtingen van het hoofd der school slechts een beperkte normatieve kracht met betrekking tot de inhoud van het lesgeven, maar zijn opvattingen over de (religieus-vormende) taak van de docenten kunnen bepaald organisatorische consequenties hebben in de vorm van: de deelname der docenten aan schoolverenigingen, het contact van docenten met de ouders en stimulering van religieuze gespreksgroepen van docenten onderling, en ze kunnen in conflict-situaties normgevend zijn. Daarnaast heeft het hoofd een doorslaggevende stem (eventueel ter uitvoering van bestuursbesluiten) in het beleid ten aanzien van de deelname aan religieus-kerkelijke activiteiten en ten aanzien van religieuze of semi-religieuze voorzieningen in de school.

De godsdienstleraar zou vervolgens, naast zijn directe zorg voor het godsdienstonderricht, de religieus-vormende taakstelling in de school kunnen stimuleren en expliciteren door middel van contacten met de docenten. Het is dan ook van belang de opvattingen van beide positie-bekleders binnen de school bij de analyse van de religieus-vormende doelstelling in het katholiek onderwijs te betrekken, hoewel daarvoor een geheel eigen, op de functionering van de organisatie zelf gerichte, onderzoeksopzet noodzakelijk is. Vanuit ons onderzoek kan hierover dan ook slechts weinig informatie worden verkregen.

Concurrerend alternatief

Naarmate de behoefte aan isolement of groepsbinding en de overtuiging dat er van de profane onderwijssituatie een religieus-vormende invloed uitgaat bij bepaalde groepen en ten aanzien van bepaalde schoolsoorten groter is, neemt het katholiek onderwijs uiteraard meer een 'voorkeurspositie' in. Wanneer deze preferenties echter afnemen en de beslotenheid van het katholiek onderwijs door sommigen zelfs eerder als een te zeer naar conformisme en eenzijdigheid neigend nadeel wordt beschouwd, wordt de concurrentie-positie van het openbaar en het overig bijzonder onderwijs sterker. Dit hoeft dan

overigens nog niet te betekenen dat de, defensief of religieus, minder gemotiveerde groepen katholieken ook de facto het niet-katholiek onderwijs voor hun kinderen zullen kiezen. Voor deze keuze kunnen immers ook andere motieven doorslaggevend zijn. In dit verband lijken met name van belang:

- de nabijheid van de school,
- de perceptie van de kwaliteit van het onderwijs,
- en de vraag of het huidige niet-katholieke onderwijs wel als een redelijk alternatief wordt beschouwd, omdat deze scholen in de huidige structuur in feite anders-verzuild zijn en daardoor te zeer verstoken van katholieke presentie.

Ter verklaring van de feitelijke binding aan het katholiek onderwijs, vooral bij al diegenen die daaraan defensief noch religieus behoefte blijken te hebben, moeten ook deze motivatie-aspecten in het onderzoek worden betrokken.

Pluriformiteit en spanningen

Indien de in het voorgaande bij wijze van hypothesen gestelde differentiaties in de behoeften aan en de doelstellingen binnen het katholiek onderwijs inderdaad aanwezig blijken te zijn, dan wordt het katholiek onderwijs, of althans wellicht bepaalde typen daarvan geconfronteerd met zeer uiteenlopende verwachtingen van de ouders en met aanzienlijke verschillen in de nagestreefde doelstellingen binnen de afzonderlijke scholen. Een dergelijke pluriformiteit van motivaties, belangen en doelstellingen, die in zeer veel organisaties aanwezig is, is niet problematisch voor zover de verschillende belangen te verenigen zijn en niet tot duidelijk afwijkende gedragsverwachtingen aanleiding geven. Met name de pluriformiteit in religieus-kerkelijke oriëntatie en de daaruit voortvloeiende verwachtingen en doelstellingen met betrekking tot de religieuze socialisatie heeft echter naar onze mening consequenties voor de functionering en het voortbestaan van het katholiek onderwijs.

De socialisatie ondervindt immers, zo stelden wij in hoofdstuk I,¹⁰¹ weinig moeilijkheden wanneer er bij de betrokken partijen eenstemmigheid bestaat over de inhoud van de te realiseren vorming of wanneer althans de opvattingen daarover niet duidelijk tegenstrijdig zijn. De geschetste en overigens nog nader te operationaliseren typen van religieus-kerkelijke oriëntatie zijn evenwel, juist in deze ontwikkelingsfase, wel degelijk tegenstrijdig en zullen dan ook, naar wij veronderstellen, tot spanningen en onenigheden binnen de school en tussen de ouders en de school aanleiding geven, voorzover zich met betrekking tot bepaalde scholen grote verschillen voordoen en voorzover de in het onderwijs heersende en gepraktizeerde religieus-kerkelijke oriëntatie voor de ouders zichtbaar is. Die zichtbaarheid is daarbij afhankelijk van de mate waarin de ouders in het algemeen belangstelling hebben voor de activiteit van de school en van de mate waarin contacten met de school en/of de docenten mogelijk zijn en bestaan.

Bovendien menen wij dat de verschillen in religieus-kerkelijke oriëntatie niet alleen tot spanningen met betrekking tot de inhoud van de vorming kunnen leiden, maar ook tot uiteenlopende opvattingen over de vereiste inspraak van de ouders ten aanzien van dit aspect van het onderwijs. Naarmate men de hiërarchische kerk immers minder absoluut normerend acht voor het religieus gedrag en de religieuze opvattingen en meer ruimte laat aan de persoonlijke vormgeving daarvan, zal de eigen persoonlijke verantwoordelijkheid van de ouders voor de religieuze vorming ook meer op de voorgrond treden, en zullen zij ten aanzien hiervan ook meer persoonlijke inspraak en overleg wensen.¹⁰² Deze behoefte aan inspraak zal echter mede afhankelijk zijn van het 'pedagogisch zelfbewustzijn' der ouders ten aanzien van de school in het algemeen.¹⁰³ Voor de functionering en het voortbestaan van het katholiek onderwijs is het van belang vast te stellen in hoeverre deze ontwikkeling zich voordoet en in hoeverre het onderwijs aan dergelijke behoeften voldoet.

III ONDERZOEKSOPZET EN OPERATIONALISATIE

De in het voorgaande gestelde hypothesen en vragen met betrekking tot de verwachtingen ten aanzien van en de nagestreefde doelstellingen binnen het katholiek onderwijs zullen wij door middel van onderzoek trachten te beantwoorden. Daartoe is nodig dat wij de in de probleemstelling gehanteerde begrippen en variabelen operationaliseren en de betreffende verschijnselen op adequate en objectieve wijze waarnemen en bewerken. De betrouwbaarheid en de geldigheid van de resultaten hangen uiteraard in sterke mate af van de methodologische en research-technische merites van het onderzoek. Het is dan ook voor een beoordeling van deze resultaten noodzakelijk, inzicht te hebben in het gehanteerde onderzoeksinstrumentarium. Daarom zullen wij in dit hoofdstuk een verantwoording geven van de onderzoeksopzet, de gebruikte methoden en de toegepaste operationalisatie.

1 TYPE VAN ONDERZOEK

Ter aanduiding van de verschillende typen van onderzoek worden er in de literatuur talloze onderscheidingen gehanteerd, die overigens praktisch alle exhaustief noch exclusief zijn.

Hyman maakt onderscheid tussen de beschrijvende survey en de verklarende survey, waarbij het in de eerste vooral gaat om een strikte beschrijving van (het voorkomen van) de verschijnselen en in de tweede om het vaststellen van relaties tussen de verschijnselen.¹ Vercruysse spreekt van explorerend en toetsend onderzoek, terwijl hij het explorerend onderzoek verder onderverdeelt in: explorerend onderzoek in enge zin, beschrijvend onderzoek en verklarend onderzoek.²

Al dergelijke onderscheidingen³ hebben gemeen dat ze een continuüm aanduiden met als uiteinden enerzijds een nog weinig gerichte waarneming van de realiteit die ten doel heeft het object te verkennen, de relevante verschijnselen daarbinnen op te sporen, een aangepaste theorie te formuleren en de begrippen (in eerste aanleg) te operationaliseren en anderzijds onderzoek dat gericht is op toetsing van een scherp geformuleerde en geoperationaliseerde

hypothese over het verband tussen verschijnselen. Hieruit blijkt ook dat deze onderscheidingen betrekking hebben op de 'formeel-logische' onderzoeks-procedure en niet op de aard van het te onderzoeken object. Deze onderscheidingen zijn op alle empirische wetenschappen en op alle sociologische onderzoeksobjecten toepasbaar. Er is dan ook bepaald behoefte aan een typologie van research-designs die is afgestemd op de inhoudelijke verschillen der onderzoeksobjecten. Een nadere uitwerking van deze problematiek zou ons in dit kader uiteraard te ver voeren en wij willen daarom hier volstaan met aan te geven welke plaats ons onderzoek inneemt in de tot nu gebruikelijke indeling. Gemakshalve maken wij dan onderscheid tussen:

- 1 explorerend onderzoek,
- 2 beschrijvend onderzoek,
- 3 verklarend onderzoek.

Bij een explorerend onderzoek gaat men weliswaar uit van een wetenschappelijke visie op het probleem doch heeft men de hypothesen en de waar te nemen verschijnselen slechts zeer globaal omschreven. Dit soort onderzoek heeft ten doel het probleem nader af te bakenen, hypothesen te formuleren en indicatoren voor de te hanteren begrippen te vinden. Aan elk beschrijvend of verklarend onderzoek moet een exploratie voorafgaan, ofwel in de eerste fase van het onderzoek zelf ofwel in de vorm van cumulatief onderzoek.

In een beschrijvend onderzoek tracht men het vóórkomen van tevoren nauwkeurig omschreven verschijnselen vast te stellen. In de praktijk is geen enkel onderzoek louter beschrijvend. Bijna altijd tracht men tevens, zij het vaak a posteriori, de verschijnselen in relatie met elkaar te verklaren. Bij verklarend onderzoek worden, tevoren op basis van een theorie opgestelde en aan de realiteit geoperationaliseerde, werkhypothesen over de relatie tussen verschijnselen getoetst en worden de resultaten daarvan geïnterpreteerd in het kader van de theorie. Uiteraard impliceert elk verklarend onderzoek een beschrijving en vaststelling van de verschijnselen.

Het onderhavige onderzoek nu heeft deels een beschrijvend en deels een verklarend karakter zoals uit de voorgaande probleemstelling blijkt. De exploratie heeft vooraf plaatsgevonden door middel van literatuur, informatieve gesprekken en kennisname van andere onderzoeksresultaten.⁴

2 OPERATIONALISATIE

Een empirische wetenschap, zoals de sociologie, is een geheel van systematische en geldige kennis over de waarneembare realiteit in haar verscheidenheid; een geheel van kennis 'dat geen betrekking heeft op het metafysische, maar in het onmiddellijk waarneembare haar eigen beperking vindt'.⁵ Zij zoekt in die waarneembaarheid een bepaalde orde te herkennen en binnen die orde de concrete verschijnselen door generalisatie tot die orde te begrijpen en te

verklaren, anders dan door de connaturele kennis mogelijk is. De empirische wetenschap streeft dus weliswaar naar een abstract en gegeneraliseerd geheel van kennis, naar een wetenschappelijke theorie, maar die theorie is waarnemingsgebonden, omdat ze enerzijds een uit de realiteit geëxtraheerd model van die realiteit is en omdat ze anderzijds tegelijkertijd een anticiperende verklaring of ordening is van de realiteit, die aan die realiteit getoetst moet worden. Theorie en onderzoek zijn in een empirische wetenschap twee met elkaar verweven aspecten van één kenproces, waarbij het onderzoek met name gericht is op de waarneming en bewerking van de zich voordoende verschijnselen in functie van de theoretisch geanticipeerde verklaring of ordening der realiteit. Het onderzoek moet dan ook dié verschijnselen waarnemen en bewerken, die in deze situatie een belichaming zijn van de in de theorie benoemde realiteit.

In elk empirisch onderzoek moeten daarom tevoren de theoretische, en dus abstracte en algemene,⁶ begrippen worden 'vertaald' in concrete en waarneembare verschijnselen die in deze realiteit de door het begrip bedoelde inhoud uitdrukken. De theoretische begrippen of nominale definities moeten, met andere woorden, worden geoperationaliseerd. De daaruit resulterende operationele definitie van het begrip is dus een in waarneembare verschijnselen (de indicatoren) gegeven uitdrukking van een bepaald theoretisch begrip in een bepaalde realiteit en heeft als zodanig een dubbele betekenis, omdat ze enerzijds die realiteit en anderzijds tegelijkertijd het betreffende begrip in zijn theoretische context belichaamt. Er bestaat tussen de operationele en nominale definitie in de mens-wetenschappen geen strikt logische relatie in die zin, dat de indicatoren door deductie zouden zijn af te leiden;⁷ de gegeneraliseerde begripsinhoud kan immers een grote verscheidenheid van waarneembare gestalten hebben in verschillende situaties en de indicatieve waarde van een verschijnsel is niet eenzinnig maar is mede afhankelijk van de betekenis die door het individu of de groep aan dat verschijnsel wordt toegekend.

De aansluiting tussen de operationele en de nominale definitie is dikwijls ook niet volledig. Er blijft vaak een zekere speling bestaan tussen beide definities, die verschillende vormen kan aannemen, ofwel doordat de betreffende indicatoren de begripsinhoud niet uitputten, ofwel doordat deze indicatoren ook indicatief zijn voor andere begripsinhouden.⁸ Men kan de operationele definitie dan ook beschouwen als een waarschijnlijkheidsoordeel over de gestalte van dit begrip in deze realiteit.⁹ De geldigheid van dit oordeel en daarmee de geldigheid van de indicatoren, dat wil zeggen de mate waarin deze indicatoren volledig en uitsluitend de begripsinhoud in deze realiteit representeren, is niet met zekerheid aan te tonen, omdat in laatste instantie de keuze van juist deze indicatoren berust op een 'verstehen' van deze realiteit door de onderzoeker in termen van zijn theoretisch kader. Wel kan de relatieve zekerheid over de geldigheid der indicatoren aanzienlijk worden vergroot:

- 1 door in de operationalisatie enerzijds het begrip zo uitvoerig mogelijk te analyseren en in dimensies te specificeren en anderzijds door, aan de hand van literatuur, kennisname van ander onderzoek en exploratie, het object van onderzoek te verkennen, zodat het 'verstehen' zo gericht en specifiek mogelijk kan geschieden;
- 2 door de indicatoren te toetsen op hun onderlinge samenhang, door middel van scalogram-analyse, factor-analyse of andere correlatie-modellen, of op hun voorspellende waarde;
- 3 doordat, achteraf, de resultaten van het onderzoek in de praktijk herkenbaar en toepasbaar blijken te zijn.

Voor een goed begrip van de door ons gehanteerde operationele definities zullen wij hieronder aandacht schenken aan de operationalisatie van de in de probleemstelling onderscheiden begrippen en factoren. Zoals uit de probleemstelling blijkt, trachten wij de identificatie met het katholiek onderwijs,¹⁰ de motivatie voor het katholiek onderwijs,¹¹ de door de participanten binnen het onderwijs nagestreefde doeleinden met betrekking tot de religieuze socialisatie, en de verhouding tussen ouders en school met betrekking tot de religieuze socialisatie, vast te stellen en te verklaren vanuit een groot aantal factoren. In de gebruikelijke analytische terminologie zijn de eerstgenoemde gedragscomplexen dus de afhankelijk variabelen en de verklarende factoren de onafhankelijk variabelen.¹²

De variabelen die uitgaande van de probleemstelling in dit onderzoek zullen worden betrokken zijn achtereenvolgens:

A de afhankelijk variabelen, te weten:

- 1 de identificatie met het katholiek onderwijs,
- 2 de motivatie voor het katholiek onderwijs,
- 3 de binnen het onderwijs nagestreefde realisering van de religieuze socialisatie,
- 4 de verhouding tussen ouders en onderwijs met betrekking tot de religieuze socialisatie,

B de onafhankelijk variabelen, te weten:

- 1 de religieus-kerkelijke oriëntatie der katholieken,
- 2 de groepsgebondenheid der katholieken, dat wil zeggen de aard en de mate van binding aan de katholieke groep,
- 3 de opvattingen over de taak van het onderwijs in het algemeen,
- 4 de professionele roldefinitie van de docenten,
- 5 het pedagogisch zelfbewustzijn der ouders,
- 6 de zichtbaarheid van de religieuze vorming op het onderwijs, voor de ouders,
- 7 perceptie van de mogelijkheid tot religieuze vorming in het gezin,
- 8 en een groot aantal variabelen die met name in verband met de bovenstaande variabelen van belang zijn, te weten:

- 1 geslacht,
- 2 leeftijd,
- 3 gezinssamenstelling,
- 4 urbanisatiegraad van de woon- en geboortegemeente,
- 5 provincie,
- 6 religieuze homogeniteit der woon- en geboortegemeente,
- 7 sociaal-economische positie,
- 8 sociale herkomst (van de docenten),
- 9 opleidingsniveau,
- 10 burgerlijke staat,
- 11 autochtoniteit,
- 12 vooropleiding der docenten,
- 13 bestuursvorm der school,
- 14 samenstelling van de schoolbevolking naar geslacht,
- 15 gedoceede vakken,
- 16 schooltype,
- 17 klassegrootte.

De identificatie met het katholiek onderwijs

Het is waarschijnlijk dat er onder de feitelijke deelname van de katholieken aan het katholiek onderwijs, verschillende gradaties van identificatie met of gehechtheid aan dat onderwijs schuil gaan. Dergelijke gradaties zullen worden beïnvloed door de aard en de mate van de motivatie voor het katholiek onderwijs en respectievelijk door verschillende onafhankelijk variabelen. Voor het voortbestaan en de ontwikkeling van het katholiek onderwijs is het uiteraard van belang deze gradaties te kennen. Deze mate van identificatie nu zullen wij indiceren door middel van: ¹³

- 1 de feitelijke deelname aan katholiek onderwijs van de respondent en zijn gezin,¹⁴
- 2 uitspraken over het belang dat men toekent aan de katholiciteit van een groot aantal verschillende schooltypen,¹⁵
- 3 het oordeel over de noodzaak tot voortbestaan of geleidelijke opheffing van het katholiek onderwijs,¹⁶
- 4 een aantal uitspraken over de al of niet noodzakelijke binding van de katholiek aan zijn onderwijs,¹⁷
- 5 de perceptie van de dysfuncties van katholiek onderwijs,¹⁸
- 6 de behoefte aan en geneigdheid tot alternatieve mogelijkheden.¹⁹

De motivatie voor het katholiek onderwijs

Onder de motivatie voor het katholiek onderwijs verstaan wij, zoals uit het voorgaande bleek, de specifieke behoeften die men middels dit onderwijs wenst te realiseren. In de probleemstelling is uiteengezet dat wij onze aan-

dacht met name richten op de twee meest relevante motivatie-dimensies, namelijk de isolerende en de religieus-vormende betekenis van het katholiek onderwijs. Wij hebben er daarbij tevens op gewezen dat er met betrekking tot de isolatie onderscheid moest worden gemaakt tussen de manifeste behoefte aan afscherming met het oog op de dissonance-reductie en de minder of niet antagonistische behoefte aan beslotenheid in eigen kring. Deze op het isolement of de religieuze vorming gerichte dimensies in de motivatie trachten wij nu te achterhalen door middel van:

- 1 een aantal open vragen naar aanleiding van genomen beslissingen of gegeven standpunten met betrekking tot de wenselijkheid van katholiek onderwijs;²⁰
- 2 een aantal statements met betrekking tot het katholiek onderwijs, die meer en minder uitdrukkelijk naar deze motivatie-dimensies verwijzen.²¹

De binnen het onderwijs nagestreefde realisering van de religieuze socialisatie
Deze variabele of set van variabelen heeft betrekking op de doel-realisering in het onderwijs zelf. De bedoeling is hier, uitvoerig en gedetailleerd na te gaan in hoeverre en op welke wijze de religieuze socialisatie in het onderwijs wordt nagestreefd en/of mogelijk is.²² Daartoe zouden wij de volgende aspecten willen onderscheiden:

- 1 het bestaan van mogelijkheden tot religieus-kerkelijke participatie of (semi) religieuze activiteiten in of vanwege de school, zoals schoolmis, schoolbiecht, retraites, Maria-congregaties, etc.;²³
- 2 de rol van de docenten ten aanzien van de religieuze vorming en met name:
 - de mate waarin de docenten zich in het algemeen een taak stellen met betrekking tot de religieuze vorming van de leerlingen en vooral de religieuze inbreng in het profane onderwijs nastreven;²⁴
 - de mate waarin zij dit zeggen te realiseren;²⁵
 - de contacten en de bekendheid met de leerlingen;²⁶
- 3 de rol van de godsdienstleraar in het onderwijs, waarbij ons in dit kader vooral interesseert:
 - de mate waarin de godsdienstleraar zich zowel met betrekking tot de docenten als met betrekking tot de leerlingen een ruimere taak stelt dan het geven van godsdienstonderricht;²⁷
 - de mate waarin hij die taak zegt te realiseren;²⁸
 - zijn opvattingen over de plaats en de aard van het godsdienstondericht in het onderwijs;²⁹
- 4 de opvattingen van het hoofd der school over de religieus-vormende taak van de docenten;³⁰
- 5 het algemene oordeel over de wijze waarop de religieuze socialisatie in het onderwijs moet worden gerealiseerd en gerealiseerd wordt.³¹

De verhouding tussen ouders en onderwijs met betrekking tot de religieuze socialisatie

In de probleemstelling hebben wij uiteengezet dat verwacht mag worden:

- 1 dat de spanningen tussen ouders en onderwijs met betrekking tot de religieuze vorming zullen toenemen naarmate de discrepantie tussen de religieus-kerkelijke integratie van de ouders en die der docenten groter is, voorzover dat althans voor de ouders zichtbaar is,
- 2 dat de behoefte aan inspraak van de ouders met betrekking tot de religieuze vorming op het onderwijs groter zal zijn naarmate de religieus-kerkelijke integratie van de ouders een meer persoonlijk of kritisch karakter heeft en/of naarmate de spanningen tussen ouders en onderwijs met betrekking tot de religieuze vorming groter zijn. Een en ander zal echter mede afhankelijk zijn van de verhouding tussen de ouders en het onderwijs in het algemeen, waarover later.

Het is duidelijk dat beide aspecten voor de ontwikkeling van en het beleid met betrekking tot het katholiek onderwijs belangrijke consequenties hebben. De spanningen willen wij nu indiceren door middel van vragen naar de eventuele concrete bezwaren³² en naar het oordeel over de veranderingen in het onderwijs met betrekking tot de religieuze vorming.³³ De behoefte aan inspraak willen wij meten aan vragen die daarop rechtstreeks betrekking hebben,³⁴ waarbij we de antwoorden met name zullen vergelijken met de behoeften aan inspraak ten aanzien van het onderwijs in het algemeen. In het onderzoek zullen wij de behoefte aan inspraak van de ouders eveneens vergelijken met de bereidheid en de mogelijkheden tot samenspraak met de ouders in het onderwijs zelf.

De religieus-kerkelijke oriëntatie

De religieus-kerkelijke oriëntatie is de eerste en waarschijnlijk belangrijkste onafhankelijk variabele. De motivatie voor, de identificatie met en de functionering van het katholiek onderwijs zal, zoals in de probleemstelling is verondersteld, in belangrijke mate beïnvloed worden door de aard en de mate van binding aan het religieus-kerkelijk systeem.

Onder de religieus-kerkelijke oriëntatie van de katholieken verstaan wij de mate waarin en de wijze waarop de katholieken zich blijkens gedrag en opvattingen gebonden achten aan het gezag, de leer en de normen van de kerk.

Tot voor kort nu werd in de godsdienst-sociologische literatuur en het godsdienst-sociologisch onderzoek de religieus-kerkelijke binding van de katholieken praktisch uitsluitend bepaald op basis van hun deelname aan sacramenten en cultuele praktijken, zoals dominicantie, paschantie, communicantie, etc.³⁵ Met name door middel van een groot aantal misbezoektellingen is in de loop der jaren zeer bruikbare, doch beperkte, informatie verkregen over de religieus-kerkelijke binding van tal van maatschappelijke groeperingen.³⁶ Het

werd echter allengs duidelijk dat dit criterium te globaal was en dat, mede tengevolge van de veranderingen in de kerk en onder de katholieken, de kerksheid geen adequate uitdrukking (meer) was van de religieus-kerkelijke gebondenheid.³⁷ In enkele recente verhandelingen³⁸ en onderzoeken³⁹ is dan ook getracht andere of meer genuanceerde typen van religieus-kerkelijke binding aan te duiden.

Dobbelaere doet dit met name door, naast de criteria van kerkelijke deelname, de geloofskennis en de naleving van religieus-ethische normen te hanteren als maatstaven voor de normatieve integratie. Dat is echter slechts mogelijk indien en voorzover de geloofskennis niet door andere factoren beïnvloed wordt en de kerkelijke normen uniform en duidelijk zijn. De geloofskennis is evenwel sterk afhankelijk van het educatie-niveau en, operationeel, van het daarmee samenhangende verbaliseringsvermogen van de respondent, terwijl in de huidige situatie de kerkelijke, en vooral de positief-kerkelijke, normen in de praktische zielzorg niet overal meer op dezelfde wijze en in dezelfde mate beklemtoond worden en in ieder geval sterk aan veranderingen onderhevig zijn. Bovendien gaan al deze criteria impliciet uit van een volkskerkelijke typering⁴⁰ van het religieus systeem en komen andere oriëntatiemogelijkheden daardoor onvoldoende tot hun recht.

Met name de laatste jaren immers zijn er, ten dele parallel aan veranderingen in het institutionele kader van de kerk zelf en in de relatie van de kerk tot 'de wereld', ontwikkelingen te constateren in de verhoudingen van de katholieken tot hun kerk die bepaald niet alleen als afvalligheid of verminderde religieuze en kerkelijke belangstelling kunnen worden gekenschetst. Er is 'een nieuwe duiding van de kerk en christendom groeiende',⁴¹ waarin aan de kerk, althans aan de institutionele kerk, een minder dominante en alles-regulerende rol wordt toegekend en waarbij vele katholieken zich zelfstandiger en kritischer opstellen tegenover de kerkelijke institutie, zonder zich nochtans buiten het katholicisme te plaatsen. Met name Schreuder⁴² heeft deze ontwikkeling in sociologische categorieën geschetst als de overgang van een universalistische, exclusivistische, intolerante, wettische en hiërarchisch-dominante kerk, naar een specifiek religieuze, pluralistische, democratische en dialogerende kerk. Het lijkt, vooral in het licht van deze probleemstelling, zinvol deze ideaaltypische karakterisering als uitgangspunt voor die bepaling van de bestaande religieus-kerkelijke oriëntatie te nemen en ernaar te streven verschillende typen binnen die ontwikkeling te lokaliseren. Een dergelijke typologie sluit immers aan bij de klaarblijkelijke veranderingen die er momenteel op religieus-kerkelijk terrein plaatsvinden, terwijl ze bovendien een zodanig algemeen karakter heeft dat ze niet zo afhankelijk is van lokale variaties in voorschriften, gebruiken en normen die juist in deze tijd legio zijn. Reeds in voorgaande onderzoeken⁴³ hebben wij getracht dergelijke oriëntatie-typen te bepalen en mede op grond van deze cumulatieve ervaringen,⁴⁴

willen wij in dit onderzoek de volgende dimensies en indicatoren hanteren:

- 1 de mate van institutionele oriëntatie, dat wil zeggen de mate waarin men de kerk als institutie of de kerkelijke ambtsdragers een onvoorwaardelijk en universeel gezag toekent, dan wel het recht op kritiek, de eigen verantwoordelijkheid, het pluralisme en het strikt religieuze karakter van de kerk beklemtoont;⁴⁶
- 2 de aard van de religieuze oriëntatie, waarbij wij onderscheid willen maken tussen diegenen met een wettische oriëntatie op de religie en diegenen die deze wettisch-religieuze optiek niet erkennen;⁴⁶
- 3 de houding ten aanzien van veranderingen in de kerk. Enigszins analoog aan de bekende typering van Merton,⁴⁷ zou men hier onderscheid kunnen maken tussen de ritualisten, die gekant zijn tegen alle veranderingen in het vertrouwde systeem, de conformisten die van bovenaf geïnitieerde veranderingen in hun trouw aan de institutie zullen volgen, en de innoverenden die zelf op (verdergaande) veranderingen aansturen;⁴⁸
- 4 het religieus exclusivisme, dat wil zeggen de mate waarin men de eigen kerkelijke institutie, c.q. de daarin uitgedrukte waarden, normen, praktijken etc., de enig juiste acht of anderzijds de mate waarin men waardering heeft voor, c.q. toenadering wenst tot religieuze waarden, opvattingen en praktijken van anderen;⁴⁹
- 5 de deelname aan sacramentele en cultuele praktijken, en het lidmaatschap van strikt-godsdienstige organisaties of verenigingen.⁵⁰

Hoewel verschillende van deze indicatoren reeds in voorgaand onderzoek van waarde zijn gebleken, zal toch ook in dit onderzoek weer door middel van factor-analyse de betekenis van deze indicatoren moeten worden bepaald. Tevens kan dan worden vastgesteld in hoeverre en op welke wijzen deze dimensies en indicatoren samenhangen en welke oriëntatie-typen op grond daarvan kunnen worden geconstrueerd.

De groepsgebondenheid van de katholieken

Bij de bespreking van de religieus-kerkelijke oriëntatie kwamen reeds hier en daar aspecten van de groepsgebondenheid der katholieken naar voren. Dat is onvermijdelijk omdat beide zeer nauw lijken samen te hangen en als interdependente factoren met elkaar verweven schijnen. Schreuder maakt in zijn typering dan ook geen expliciet onderscheid tussen deze componenten, maar behandelt ze als bijeenhorende elementen van eenzelfde patroon. Wij geven er hier de voorkeur aan de groepsgebondenheid als een afzonderlijke variabele te hanteren, omdat ons in voorgaand onderzoek⁵¹ bleek dat de typen van religieus-kerkelijke oriëntatie niet zonder meer samenvielen met de mate van groepsgebondenheid en omdat wij, met het oog op hun afzonderlijke betekenis in de probleemstelling, beide aspecten niet op voorhand willen vertroebelen.

Onder de groepsgebondenheid van de katholieken verstaan wij de mate waarin ze op de katholieken als maatschappelijke groep betrokken zijn en zich distantiëren van de niet-katholieken in de Nederlandse samenleving.

Binnen deze groepsgebondenheid zijn drie, waarschijnlijk cumulatieve, dimensies te onderscheiden, namelijk:

- 1 de feitelijke beslotenheid in eigen groep blijktens de persoonlijke interactie en blijkens de deelname aan verenigingen en organisaties van eigen signatuur;⁵²
- 2 de ingroup-mentaliteit, dat wil zeggen de mate waarin men die beslotenheid wenselijk vindt en prijs stelt op de persoonlijke en institutionele groepscohesie c.q. zich met de groep verbonden voelt;⁵³
- 3 het minderheidsbewustzijn, dat wil zeggen de mate waarin de katholieken zich als groep bedreigd voelen door de niet-katholieken, of menen dat dezen de eigen waarden, belangen en gedragingen van de katholieken niet respecteren en ernaar streven deze te ondergraven.⁵⁴

De algemene taakdefinitie van het onderwijs

De specifieke verwachtingen ten aanzien van het katholiek onderwijs en de specifieke doelstellingen binnen het onderwijs zullen, zo veronderstelden wij, mede beïnvloed worden door of afhankelijk zijn van de taak die men het onderwijs als zodanig toekent, van de opvattingen die men over het doel van het onderwijs in het algemeen heeft. Wanneer men het onderwijs immers vooral een 'beperkt' vormende taak toekent, gericht op de voorbereiding tot bepaalde posities of op de overdracht van omgrensde intellectuele, maatschappelijke of technische bekwaamheden, dan zal men waarschijnlijk minder of niet beducht zijn voor mogelijke religieuze dissonanties in de vorming en zal men ook voor de religieuze vorming minder waarde hechten aan het onderwijs, dan wanneer men de vormende taak van het onderwijs breder definieert en als het ware als een verlengstuk van het gezin beschouwt. Het lijkt met andere woorden zinvol onderscheid te maken tussen een partiële taakdefinitie waarin het onderwijs gezien wordt als een institutie die ervoor zorgdraagt dat er bepaalde, in vakken uitgedrukte, bekwaamheden en inzichten worden bijgebracht die nodig zijn om een plaats in de maatschappij, een beroep of vervolgonderwijs te verkrijgen, en een totale taakdefinitie, waarin het onderwijs uitdrukkelijk beschouwd wordt als een opvoedingssituatie, die gericht is op alle mogelijke aspecten van persoonlijkheidsvorming.

Aan een dergelijk onderscheid, dat ongetwijfeld meer het karakter van een continuüm dan van een dichotomie zal hebben, is tot nu toe in empirisch onderzoek praktisch geen aandacht besteed;⁵⁵ alleen Janpeter Kob biedt hierover, maar dan nog zijdelings, met betrekking tot de ouders enige informatie.⁵⁶ Het is dan ook, zeker in het kader van dit onderzoek dat op meerdere variabelen betrekking heeft, bijzonder moeilijk om aan dit onderscheid een ade-

quate (en toch beperkte) operationele uitdrukking te geven. Dat geldt temeer omdat er in feite geen absolute scheiding kan worden gemaakt tussen partiële en totale vorming en men dus zeker bij dergelijke, vaak weinig expliciete en onverplichtende, opvattingen geneigd zal zijn alles als waardevol en belangrijk te beschouwen. Ons van deze beperkingen bewust, hebben wij dit onderscheid in algemene taakopvatting ten aanzien van het onderwijs in dit onderzoek trachten te achterhalen door middel van een groot aantal, aan gesprekken ontleende, statements die enerzijds pregnant verwijzen naar een vakmatige opleiding en anderzijds naar een toenemend uitgebreide vorming, en door middel van een open vraagstelling.⁵⁷

De professionele roldefinitie van de docent

Zoals in de probleemstelling is uiteengezet schijnen de taakopvattingen der docenten niet uniform te zijn, maar, met name voor onze problematiek, belangrijke verschillen te vertonen. Deze verschillen hebben, zoals wij stelden, vooral betrekking op een meer opvoedende versus een meer vaktechnische of opleidende roldefinitie. Ondanks de nog geringe theoretische en empirische verworvenheden op dit gebied lijkt het ons van groot belang een dergelijk onderscheid in dit onderzoek te betrekken, omdat het met name voor de realisering van de religieuze vorming van betekenis lijkt.

Docenten die zichzelf een meer opvoedende, algemeen-pedagogische, taak toekennen zullen immers, naar men kan veronderstellen, niet alleen meer en intensiever contact met de leerlingen nastreven, maar zij zullen ook eerder geneigd zijn in de les aan andere dan strikt vaktechnische aspecten aandacht te schenken. Dit, ongetwijfeld graduele, onderscheid zullen wij nu trachten te meten aan de hand van:

- 1 uitspraken over de mate van aandacht die men schenkt aan verschillende vormingsaspecten, lopend van uitdrukkelijk vakmatige tot algemeen persoonlijke;⁵⁸
- 2 een open vraagstelling over wat men als zijn belangrijkste taak beschouwt;⁵⁹
- 3 vragen over de mate waarin men zich in zijn lessen tot de stof bepaalt;⁶⁰
- 4 vragen over de verantwoordelijkheid van de leraar voor enkele niet-direct schoolse gedragingen van de leerlingen, n.l. vrije tijd en kleding;⁶¹
- 5 de bekendheid met (de achtergronden, problemen en interesses van) de leerlingen.⁶²

Het pedagogisch zelfbewustzijn der ouders

In het eerste hoofdstuk van deze studie hebben wij er op gewezen dat door de opkomst van het onderwijs een belangrijk deel van de socialisatie, die vroeger uitsluitend door primaire kaders werd verzorgd, een zelfstandig en autonoom karakter kreeg binnen een specifiek daarop gerichte professionele

organisatie.⁶³ Een dergelijke verzelfstandiging was, zo stelden wij, een noodzakelijke consequentie van maatschappelijke ontwikkelingen, ten gevolge waarvan de socialisatie door het gezin niet meer toereikend was. Het onderwijs kreeg daardoor een centrale en praktisch onaantastbare positie in de samenleving en werd een van de belangrijkste allocatie-mechanismen. Deze verzelfstandiging riep echter tevens het probleem op van de verhouding tussen ouders en onderwijs en van de wenselijke, noodzakelijke en mogelijke verantwoordelijkheid en inspraak van de ouders ten aanzien van het onderwijs. Aan deze verhouding zijn zeer veel theoretische en dikwijls normatieve verhandelingen gewijd en er zijn, hier en elders, verschillende pogingen ondernomen om daar een bepaalde structurele vorm aan te geven.⁶⁴ Er is echter, wederom, slechts zeer weinig empirisch onderzoek verricht over de feitelijke (ver)houding van de ouders ten opzichte van het onderwijs, over hun feitelijke verwachtingen, contacten, behoeften en opvattingen. Janpeter Kob constateert,⁶⁵ dat de school voor vele ouders als een officiële instantie verschijnt die over de toekomst van hun kinderen beschikt. Vele ouders aanvaarden de school als een voorgegevenheid in de publieke sociale structuur, als een autonoom en sociaal gelegitimeerd systeem, waar hun kinderen 'doorheen moeten om iets in het leven te bereiken'. Het onderwijs is voor veel ouders een bureaucratisch apparaat dat je nodig hebt, maar dat men naar inhoud en structuur als zodanig aanvaardt. Dat wil echter nog niet zeggen dat de ouders alles aan het onderwijs overlaten. Allereerst blijken er ook ouders te zijn die wel geïnteresseerd zijn in de inhoud van het onderwijs en zich daarvoor verantwoordelijk voelen, terwijl er bovendien velen zijn die weliswaar de inhoud en structuur als gegevens aanvaarden, maar zich verantwoordelijk achten voor de schoolloopbaan van hun kind en een deel der vorming voor zichzelf reserveren.

Kob introduceert hiervoor het begrip pedagogisch zelfbewustzijn der ouders.⁶⁶ Weliswaar definieert hij dit begrip niet duidelijk, maar wij zouden het kunnen omschrijven als de mate waarin en de wijze waarop de ouders zichzelf ook verantwoordelijk achten voor, in staat achten tot of een taak stellen ten aanzien van de aard en de inhoud van de vorming van hun kinderen, of zich daar anderzijds van distantiëren en dit volledig aan het onderwijs overlaten. Dit pedagogisch zelfbewustzijn bevat verschillende dimensies en kan zich dan ook in verschillende vormen uiten. Zo kan achtereenvolgens onderscheiden worden:⁶⁷

- 1 de belangstelling voor de inhoud en structuur van het onderwijs als zodanig,⁶⁸
 - 2 het feitelijk contact met de school of de docenten en de behoefte daaraan,⁶⁹
 - 3 de belangstelling voor de schoolse activiteiten van het individuele kind.⁷⁰
- Het hoeft geen betoog dat met deze operationalisatie dit begrip niet uitputtend is weergegeven. Dat was in het kader van deze studie en gelet op de nog

slechts zeer summiere theoretische en empirische verworvenheden ten aanzien hiervan, ook niet mogelijk. Toch leek het ons alleszins van belang deze variabele in dit onderzoek te betrekken, omdat verwacht mag worden dat de aard van de houding ten opzichte van het onderwijs in het algemeen mede van invloed is op of verklarend is voor de eventuele spanningen rond de religieuze vorming en voor de behoefte aan inspraak met betrekking tot de religieuze vorming.

De (perceptie van de) mogelijkheden tot religieuze vorming door het gezin

De behoefte aan religieuze vorming door het onderwijs en daarmee de gehechtheid aan dat onderwijs zal, zo stelden wij, mede afhankelijk zijn van de mate waarin de ouders zichzelf daartoe voldoende in staat achten en, voor wat de docenten betreft, van de mate waarin zij van mening zijn dat de religieuze vorming in het gezin voldoende aandacht krijgt. Wij trachten deze perceptie van de mogelijkheid tot religieuze vorming in dit onderzoek te meten door enkele rechtstreekse vragen daarover aan ouders ⁷¹ en docenten.⁷²

De zichtbaarheid van de religieuze vorming op het onderwijs

Eventuele discrepanties tussen de religieuze opvattingen van ouders en school kunnen slechts tot spanningen aanleiding geven voorzover deze discrepanties voor ouders zichtbaar zijn. Die zichtbaarheid is uiteraard altijd gebrekkig, omdat de ouders niet op de hoogte kunnen zijn van de dagelijkse gang van zaken binnen de school, doch die zichtbaarheid zal groter zijn naarmate:

- 1 er meer contactmogelijkheden zijn tussen ouders en school,
- 2 de ouders daarvan gebruik maken,
- 3 en de kinderen thuis over de religieuze vorming op school vertellen.

Aan de hand van deze gegevens ⁷³ zullen we eventuele verschillen in zichtbaarheid trachten vast te stellen.

Overige variabelen

Voor de operationalisatie van de overige genoemde variabelen verwijzen wij naar het vragenschema, de codeboeken ⁷⁴ en de volgende hoofdstukken, waarin de voor deze variabelen gehanteerde onderscheidingen naar voren komen.

3 HET INTERVIEW ALS WAARNEMINGSTECHNIEK

In het voorgaande hebben wij aangegeven welke informatie wij in dit onderzoek hebben betrokken en welke theoretische betekenis wij daaraan hebben toegekend. De operationele relevantie van deze indicatoren voor de door ons te hanteren begrippen hebben wij, zoals gezegd, ontleend aan de literatuur, aan gesprekken met onderwijsdeskundigen en met enkele docenten, en aan 20 proefinterviews. De geldigheid van de onderzoeksresultaten is echter niet

alleen afhankelijk van de aard der informatie, maar tegelijkertijd ook van de wijze waarop die informatie verkregen is. In dit onderzoek nu hebben wij hoofdzakelijk gebruik gemaakt van het gestructureerde interview als waarnemingstechniek.

De ouders, de docenten, de godsdienstleraren en de hoofden zijn door ervaren interviewers van het Instituut voor Toegepaste Sociologie ondervraagd aan de hand van een tevoren opgesteld vragenschema, waarvan de vragen in de voorgegeven formulering en volgorde moesten worden gesteld. De interviewers hebben allen een uitvoerige instructie gekregen waarin hen, naast tal van organisatorische zaken, de bedoeling van het onderzoek en de betekenissen van alle vragen in dat kader is uiteengezet. Daardoor waren zij in staat de relevantie van het gegeven antwoord te beoordelen, daarvan een adequate notering te maken of, zo nodig, dóór te vragen en de vraag eventueel te verduidelijken.⁷⁵ De eerste ingeleverde vragenschema's van alle interviewers werden nauwgezet doorgenomen en met de betreffende interviewers besproken, om hen alsnog op eventuele gebreken of verkeerde interpretaties te wijzen. De controle op de afgenomen interviews geschiedde overeenkomstig de op het I.T.S. gebruikelijke wijze, dat wil zeggen alle interviews werden op volledigheid gecontroleerd en steekproefgewijs werd nagegaan of de respondenten inderdaad ondervraagd waren.

Het individuele interview is, zoals bekend, de meest gebruikte data-verzamende methode in het sociaal onderzoek. Dat wil echter geenszins zeggen dat er volledige duidelijkheid bestaat over alle technische implicaties van deze methode, zoals vraagformulering, vraagvolgorde, vraagsoorten, relatie interviewer-respondent, interviewer-effect, etc., voor de objectiviteit van de aldus verkregen informatie. In feite zijn de research-technische inzichten, zelfs ten aanzien van deze methode, nog fragmentarisch en weinig gestandaardiseerd.⁷⁶ Bovendien betekent het veelvuldig gebruik dat er van deze methode wordt gemaakt ook niet dat de theoretische adequatie⁷⁷ ervan voor sociologisch onderzoek geen gebreken vertoont of beperkingen kent. Met name moet, voor wat de sociologie betreft, in dit verband worden gewezen op het nog te weinig onderkende en onderzochte bezwaar dat interviews gericht op de waarneming van gedrag in bepaalde positionele situaties (bedrijf, vereniging, etc.) dikwijls worden afgenomen in een totaal andere positionele context (meestal thuis en tegenover een 'officiële' interviewer), hetgeen niet onbelangrijk van invloed kan zijn op de aard van de verstrekte informatie.⁷⁸ Bovendien is het de vraag of door middel van individuele interviews voldoende inzicht in de functionering en de structuur van de sociale systemen kan worden verkregen. Het is uiteraard niet mogelijk hier uitvoerig in te gaan op alle methodisch-technische kwaliteiten en beperkingen van het interview in het algemeen en het door ons gehanteerde interview in het bijzonder. Bij de opzet van het vragenschema hebben wij ons zoveel mogelijk laten leiden door de research-

technische inzichten die er te dien aanzien in de literatuur en de praktijk bestaan en bij de uitwerking en de interpretatie van de gegevens zullen wij ad hoc rekening houden met en melding maken van de beperkingen die uit deze wijze van waarneming voortvloeien. Aan één aspect van de door ons gebruikte waarnemingstechniek willen wij hier echter afzonderlijk aandacht schenken. Wij willen er namelijk uitdrukkelijk op wijzen dat wij ook het gedrag met betrekking tot de religieuze vorming door middel van vragen aan de docenten, de godsdienstleraren en de hoofden hebben trachten vast te stellen. Dit impliceert dat wij op deze wijze in principe niet het feitelijk gedrag achterhalen, maar de perceptie van het gedrag of, eventueel zelfs, het behoorlijk geachte gedrag. De stelling van Scheuch dat 'Tatsachen-fragen' een hoge graad van betrouwbaarheid hebben,⁷⁹ is immers in zoverre onjuist, dat ze geen rekening houdt met het feit dat de antwoorden van de respondent over zijn feitelijk gedrag mede bepaald (kunnen) worden door zijn eigen rol-opvattingen en de daarop gebaseerde perceptie van zijn eigen rolgedrag.⁸⁰ Dit zal met name het geval zijn wanneer de betreffende gedragingen in de roldefinitie van de respondent een centrale plaats innemen. De enige mogelijkheid om een dergelijke 'bias' in de informatie volledig te achterhalen of voorkomen is het gedrag zelf waar te nemen door middel van participerende observatie.⁸¹ Dat is echter voor het onderhavige probleem een zo arbeidsintensieve techniek dat we deze niet hebben kunnen toepassen. De consequentie is dan ook, dat we de hier verkregen informatie over het feitelijk gedrag der docenten veel meer als een indicatie voor hun rol-opvattingen dan als een exacte weergave van hun rolgedrag zullen moeten beschouwen. Dat is in het kader van deze studie geen bezwaar, omdat daardoor toch in ieder geval hun bereidheid tot en hun instelling ten aanzien van een specifieke taak geïndiceerd wordt. Hetgeen niet wegneemt dat een directe observatie van het feitelijk gedrag in aansluiting op deze resultaten wenselijk zou zijn.

4 DE STEEKPROEF

Zoals bekend, is het voor een adequate beschrijving van de verschijnselen en toetsing van de veronderstelde relaties tussen de verschijnselen niet noodzakelijk om in het onderzoek informatie te verzamelen over het gedrag (de houdingen, opvattingen, meningen, etc.) van de totale betrokken populatie of over de structuur van alle relevante instituties. Men kan volstaan met een, uiteraard verantwoorde, steekproef uit deze personen en instanties. Verantwoord betekent in dit verband vooral:

- 1 dat de keuze van de te onderzoeken eenheden uit het totaal van eenheden zodanig geschiedt dat daardoor de te constateren relaties niet reeds geïmpliceerd worden; hetgeen het best gegarandeerd wordt door een selectie op basis van toeval;

- 2 dat er een zodanige keuze wordt gemaakt dat daarin alle voor de probleemstelling relevante categorieën in voldoende mate vertegenwoordigd zijn.

Voorzover men aan de hand van de steekproef exacte uitspraken wil doen over de omvang van de verschijnselen in het universum, moeten hieraan nog de eisen van representativiteit en nauwkeurigheid worden toegevoegd.⁸²

Men kan nu verschillende soorten samples onderscheiden. Het allereerste onderscheid is dat tussen de probability en non-probability samples, waarbij het probability- of waarschijnlijkheidssample kan worden gedefinieerd als een steekproef waarbij iedere eenheid van het universum een gelijke of berekenbare kans heeft om te worden opgenomen.⁸³

Een tussenvorm van het probability en non-probability sample is het z.g. beredeneerd toevalligheidssample.

Bij deze vorm kiest de onderzoeker eerst op basis van theoretische criteria, en dus niet op basis van toeval, enige subgroepen uit het universum die in het kader van zijn probleemstelling relevant zijn, om daaruit naar toeval wederom een keuze te maken. Juist deze combinatie van beredenering en toeval is veelal voor sociologisch onderzoek uitermate geschikt, omdat daardoor de voor het onderzoek relevante structuren, zoals bedrijven, scholen, gemeenten, etc., in hun totaliteit bij het onderzoek betrokken blijven, terwijl de keuze van de individuele positie-bekleders of sub-structuren daarbinnen toch op toeval berust.

Doordat, althans in de eerste fase van deze sample-procedure, het toeval geen rol speelt, is het uiteraard van groot belang dat de theoretische criteria op basis waarvan de eerste beredeneerde selectie wordt gemaakt zodanig zijn dat ze de objectiviteit van het onderzoek niet schaden en dat daardoor, met andere woorden, geen contaminatie wordt ingevoerd.

De steekproef die wij in dit onderzoek hanteren is een beredeneerd toevalligheidssample, bestaande uit drie selectie-niveaus. Een dergelijke sample-procedure is voor deze probleemstelling het meest geëigend. Dit onderzoek stelt zich immers ten doel inzicht te krijgen in de behoeften, verwachtingen en houdingen die er bij de ouders ten aanzien van het katholiek onderwijs bestaan en in de doelstellingen die er binnen het katholiek onderwijs worden nagestreefd. Het is in dit kader van belang de individuele school als eenheid in het onderzoek te handhaven omdat:

- a het contact met de ouders van school tot school sterk kan verschillen;
- b de individuele school, en niet alleen de individuele docenten, een belangrijke factor is of kan zijn in de realisering van de religieuze vorming;
- c de eventuele discrepantie in verwachtingen en doelstellingen tussen ouders en onderwijs van school tot school kan verschillen en juist die concrete discrepantie van belang is als verklarende achtergrond van bestaande houdingen of spanningen.

Bovendien moest het onderzoek zich uitstrekken over meerdere schooltypen, omdat verwacht mag worden dat er zich ten aanzien van de doelstellingen aanzienlijke verschillen kunnen voordoen tussen de diverse schooltypen, zoals wij hebben uiteengezet. Met het oog op de eventuele verschillen in religieukskerkelijke oriëntatie en groepsgebondenheid, moest onderscheid worden gemaakt tussen gebieden waar uitsluitend, waar veel en waar weinig katholieken wonen en diende het onderzoek zich zowel op stedelijke als op plattelandsituaties te richten.

Een probability-sample, waarin deze categorieën in voldoende mate naar voren komen en waarin de individuele school als sample-eenheid wordt gehandhaafd, zou enorm omvangrijk moeten zijn en zou, nog afgezien van de hoge verplaatsingskosten, vele moeilijkheden met betrekking tot de vergelijkbaarheid met zich brengen. Daarom hebben wij de voorkeur gegeven aan de volgende procedure, met een beredeneerde keuze in de twee eerste fasen. In het eerste stadium hebben wij acht gebieden (gemeenten of gemeenten met omstreken) geselecteerd die verschillen naar urbanisatie-graad en katholieke homogeniteit. Een uitputtende combinatie van deze kenmerken is niet mogelijk, omdat het aantal gebieden dan te groot zou worden, maar met name omdat lang niet in alle gebieden een volledig aanbod van katholieke schooltypen aanwezig is. Vooral in de diaspora en op het agrarisch platteland is het scholenaanbod uiteraard beperkt. Bij de selectie van de vier 'plattelandsgebieden' hebben wij er echter naar gestreefd vooral gebieden te kiezen met een sterk agrarisch achterland en in ieder geval twee gebieden met een diaspora-situatie in de onmiddellijke omgeving. Aan de hand van de betreffende C.B.S.-statistieken⁹⁴ hebben wij tenslotte onze keuze bepaald op:

- 1 Amsterdam (C5-gemeente, 23.5% katholiek),
- 2 Enschede (C5-gemeente, 27.9% katholiek),
- 3 Nijmegen (C5-gemeente, 80.5% katholiek),
- 4 Heerlen (C4-gemeente, 85.3% katholiek),
- 5 Emmen en omgeving (Emmen = A4-gemeente met 21.8% katholieken; de directe omgeving bestaat uit A1, 2 en 3-gemeenten met minder dan 10% katholieken),
- 6 Noord-Hollands Noorderkwartier (een zeer gemêleerd gebied, Hoorn = C2-gemeente met 43.0% katholieken; de omgeving bestaat uit A1 t/m 4-gemeenten met een zeer uiteenlopende katholieke homogeniteit),
- 7 Bergen op Zoom - Goes (beide C2-gemeenten omgeven door plattelandsgebieden, Bergen op Zoom heeft 84.0% katholieken, Goes 21.1%, de streek daartussen gemiddeld 10-15%),
- 8 Venray en omgeving (Venray = B2-gemeente met 98.6% katholieken; de omgeving bestaat hoofdzakelijk uit A-gemeenten met eenzelfde grote katholieke homogeniteit).

In elk van deze gebieden zijn nu vervolgens, wederom beredeneerd, tien

scholen geselecteerd, te weten: twee v.h.m.o.-scholen,⁸⁶ twee u.l.o.-scholen, één lagere land- en tuinbouwschool, één lagere technische school, één huishoudschool en drie g.l.o.-scholen. Deze keuze is geschied in overleg met het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding, dat over een volledig overzicht van alle katholieke scholen in Nederland beschikt.

Er is bij deze selectie gestreefd naar een zo gelijk mogelijke vertegenwoordiging van jongens-, meisjes-, en gemengde scholen, en van scholen die wel en scholen die niet door religieuze of kerkelijke organisaties worden bestuurd.⁸⁶ Bovendien is er naar gestreefd de scholen zodanig te kiezen dat een zo groot mogelijke spreiding van het sociaal milieu der leerlingen verwacht mocht worden.⁸⁷

De hoofden/directeuren/rectoren van al deze scholen zijn vervolgens door ons schriftelijk benaderd met het verzoek:

- 1 zelf een vraaggesprek te willen toestaan,
- 2 een bijgevoegd schrijven, waarin om hun medewerking werd verzocht, te overhandigen aan een der godsdienstleraren en aan vijf à acht andere docenten, waarvan wij de vaksoorten hadden aangegeven,
- 3 aan ons een lijst met namen en adressen van alle ouders der leerlingen die in de tweede klas zitten, te retourneren.

De door ons aangeduide vaksoorten waren per type school zo gekozen, dat een zo gelijk mogelijke verdeling van docenten in de a-vakken, de b-vakken en de praktijkvakken in de streekproef zou bestaan.⁸⁸ Indien er meerdere van de betreffende docenten op een school werkzaam zouden zijn, werd verzocht de docenten strikt volgens alfabetische volgorde ons schrijven te overhandigen. Wanneer een van de te benaderen docenten niet bereid of in staat zou zijn de gevraagde medewerking te verlenen, werd verzocht de alfabetisch daarop volgende docent in dezelfde vakgroep het schrijven ter hand te stellen. Hoewel bij deze procedure de objectiviteit der keuze niet volledig gecontroleerd kan worden, leek zij ons de praktisch enig mogelijke en heeft zij, voorzover uit de vergelijking van deze docenten-steekproef met het totale bestand van docenten bij het katholiek onderwijs⁸⁹ blijkt, niet tot aanmerkelijke vertekeningen geleid.⁹⁰

De medewerking van de scholen en de docenten was in het algemeen zeer goed; slechts drie scholen konden geen medewerking verlenen en zijn door andere vervangen. In totaal zijn er 75 hoofden van scholen,⁹¹ 73 godsdienstleraren en 490 andere docenten⁹² in de analyse betrokken. Het is ons niet bekend hoeveel docenten in eerste instantie niet konden of wilden meewerken, doch dit aantal kan, gezien de feitelijke deelname en het aanwezige bestand per school, slechts zeer gering zijn.

Wij hadden, zoals gezegd, vervolgens de beschikking over de namen en adressen van alle ouders der tweede-klasleerlingen van al de betreffende scholen. Wij hebben ons beperkt tot de ouders van deze leerlingen omdat:

1 de ouders van deze leerlingen enerzijds nog dicht bij het moment van schoolkeuze staan, zodat verwacht mag worden dat de motivatie voor de katholieke school bij hen nog het meest pregnant leeft, en zij anderzijds bekend kunnen zijn met de structuur en de aard van de betreffende school;

2 het onmogelijk was aan hoofden een lijst van alle ouders te vragen.

Uit deze lijsten hebben wij nu, op basis van toeval, per school telkens 10 ouders geselecteerd, plus een aantal ter vervanging van uitval. In totaal zijn 762 ouders in dit onderzoek betrokken.⁹³ De uitval was betrekkelijk gering; in totaal heeft 5.8% van alle benaderde ouders medewerking geweigerd en kon 9.3% om andere redenen niet worden ondervraagd.⁹⁴

Het vraaggesprek heeft plaatsgevonden met de vader in aanwezigheid van de moeder. Wij hebben daartoe besloten in de overtuiging dat de invloed van de het gezin omringende maatschappelijke kaders vooral via de vader zal verlopen en bij hem ook het eerst en het meest direct kan worden waargenomen, terwijl door de aanwezigheid van de moeder zijn uitspraken niet al te zeer zullen afwijken van het in het gezin heersende waarden- en normenpatroon. Het is echter niet uitgesloten dat de op deze wijze verkregen informatie een minder behoudend karakter heeft dan wanneer uitsluitend de moeders zouden zijn ondervraagd. Met het oog op de ontwikkeling van de houdingen, opvattingen en gedragingen lijkt dat voor dit onderzoek niet bezwaarlijk.

In totaal zijn dus 1400 respondenten, verspreid over acht gebieden, zes schooltypen en 80 scholen, in dit onderzoek betrokken.⁹⁵ De verdeling van dit totaal over de onderscheiden categorieën respondenten en de verschillende schooltypen is als volgt:

	hoofden	godsdiens- leraren	docenten	ouders	totaal
v.h.m.o.	15	15	109	150	289
u.l.o.	15	15	98	152	280
l.t.b.o.	8	6	33	69	116
l.t.s.	7	7	58	79	151
huishoudonderwijs	7	8	63	79	157
g.l.o.	23	22	129	233	407
totaal	75	73	490	762	1400

Door middel van deze steekproefopzet hebben wij getracht al de categorieën die hypothetisch van verschillende betekenis zijn voor de onderhavige problematiek, in voldoende mate in het onderzoek te betrekken. Deze steekproef is dan ook geen juiste afspiegeling van de omvang van al deze categorieën in de populatie. Dit impliceert dat men wel de in dit onderzoek geconstateerde verbanden en relaties tussen de verschijnselen mag generaliseren tot de

totale, betreffende, populatie, maar dat men de mate waarin de verschijnselen zich in deze steekproef voordoen, in casu de percentages genoemd in de volgende hoofdstukken, niet zonder meer gelijk mag stellen aan de omvang van deze verschijnselen in de totale populatie van ouders of docenten.

Om de lezer toch ook in dit opzicht enig houvast te bieden kan worden gesteld:

- 1 dat de steekproef van ouders in feite, naar leeftijd, sociaal milieu en urbanisatiegraad, redelijk representatief is voor alle rooms-katholieke gehuwde mannen in Nederland van 25 tot en met 64 jaar;
- 2 dat in de docentensteekproef uiteraard de g.l.o.-docenten in vergelijking met het totale docentenkorps sterk ondervertegenwoordigd zijn, terwijl binnen de g.l.o.-docenten daarentegen de jongeren oververtegenwoordigd zijn en in de totale steekproef relatief meer mannen voorkomen dan onder alle katholieke docenten.

In het algemeen kan men dan ook stellen, dat de in dit onderzoek vermelde percentages in feite tamelijk goed zullen overeenstemmen voor wat de ouders betreft met de verhoudingen in de totale populatie der rooms-katholieke gehuwde mannen van 25 tot en met 65 jaar en, voor wat de docenten betreft, met de verhoudingen onder alle katholieke docenten per afzonderlijk schooltype. Een meer uitvoerige vergelijking tussen de steekproef en de populatie is opgenomen in de Bijlagen, deel 1.

5 BEWERKING EN ANALYSE

De gegevens uit de interviews zijn met behulp van zes codeboeken door codeerders van het I.T.S. gecodeerd.

Deze codering is op de bij het I.T.S. gebruikelijke wijze gecontroleerd, door een codeerleider die gemiddeld 10% van alle gesloten vragen en 25% van alle open vragen opnieuw codeert, de codeerders voortdurend instrueert en over interpretatie-verschillen overleg pleegt met de onderzoeker.

De verponsing en verwerking van de gegevens is uitgevoerd door het Universitair Rekencentrum van de Katholieke Universiteit. De analyse heeft in twee fasen plaatsgevonden; in de eerste fase zijn de indicatoren op interne consistentie getest, de typologieën samengesteld en de te hanteren schalen geconstrueerd⁹⁶ en in de tweede fase zijn de relevante verschijnselen beschreven en verklaard.

De statistische toetsen en modellen die daarbij gebruikt zijn zullen ter plaatse worden aangeduid en een verantwoording van de diverse schaalconstructies en typologieën is opgenomen in de Bijlagen, deel 2.

IV KATHOLIEK ONDERWIJS EN PLURIFORMITEIT

INLEIDING

Dit en de hieropvolgende hoofdstukken bevatten de analyse en interpretatie van de uit ons onderzoek verkregen gegevens. Uitgaande van de in hoofdstuk II geschetste probleemstelling en aan de hand van de in hoofdstuk III aangegeven operationalisaties zal in deze hoofdstukken, met andere woorden, het beschikbare materiaal zodanig geordend en bewerkt worden weergegeven, dat een toetsing van de gestelde hypothesen of althans een verruiming van het inzicht in de opgeroepen problemen mogelijk is.

In dit hoofdstuk zullen wij met name aandacht schenken aan de identificatie met en de motivatie voor het katholiek onderwijs van de Nederlandse katholieken en aan de factoren die daarop van invloed zijn. In het vijfde hoofdstuk zullen wij ons dan meer uitdrukkelijk richten op de religieuze socialisatie binnen het onderwijs en de taakopvattingen ten aanzien daarvan, terwijl wij in het zesde hoofdstuk zullen nagaan of en onder welke voorwaarden de religieus-kerkelijke pluriformiteit onder de katholieken tot spanningen rond de religieuze vorming op het onderwijs leidt.

Omdat presentatie van al het materiaal, alleen al met het oog op de leesbaarheid van deze hoofdstukken, onmogelijk is, zullen wij ons in dit opzicht binnen deze tekst een zo groot mogelijke soberheid opleggen en het merendeel der gegevens opnemen in afzonderlijke bijlagen. Ook voor de verantwoording van de gehanteerde statistische en analytische technieken zal, om dezelfde redenen, voortdurend naar deze bijlagen worden verwezen. Dat deze hoofdstukken zich desalniettemin waarschijnlijk niet 'zullen laten lezen als een roman', moet worden geweten aan het feit dat in dit kader een bewijsovervoering en een verantwoording zijn vereist, die elke literaire pretentie frustreren.

I RELIGIEUS EN MAATSCHAPPELIJK PLURALISME

In de probleemstelling is betoogd, dat de (differentiatie in de) behoefte aan

verzuilde organisaties en in casu de identificatie met en de motivatie voor het katholiek onderwijs vooral zouden kunnen worden verklaard vanuit het minderheidsbewustzijn of de ingroup-mentaliteit der katholieken en vanuit de aard van hun religieus-kerkelijke oriëntatie, rekening houdend met de mate waarin door hen bij onderscheiden activiteiten het professioneel-technische aspect meer wordt benadrukt. Het lijkt dan ook alleszins verantwoord om in deze paragraaf afzonderlijk aandacht te schenken aan de groepsgebondenheid en de religieus-kerkelijke oriëntatie der katholieken, zowel omdat deze variabelen in dit onderzoek van strategische betekenis zijn, alsook omdat er op dit terrein nog weinig empirisch inzicht bestaat en een dergelijke informatie beleidsmatig van meer algemeen belang zou kunnen zijn.¹ Het is niettemin vanzelfsprekend dat deze uiteenzetting in dit kader betrekkelijk beperkt moeten blijven ² en dat deze gegevens bovendien op zich door verdergaand onderzoek nader zullen moeten worden gespecificeerd en getoetst.

De religieus-kerkelijke oriëntatie

In hoofdstuk 3 paragraaf 2 hebben wij vermeld dat wij, in aansluiting op de door Schreuder geconstrueerde ideaaltypen en mede op basis van de ervaringen in voorgaande onderzoeken, hebben getracht de voor ons doel belangrijke dimensies van religieus-kerkelijke oriëntatie aan de hand van vele indicaties te operationaliseren. Op deze indicaties is factor-analyse toegepast ³ die de volgende, door ons benoemde,⁴ relevante dimensies van religieus-kerkelijke oriëntatie aan het licht bracht:

- (1) *de hiërarchisch-dominante oriëntatie*; deze houdingsdimensie bevat aan het ene uiterste de overtuiging dat in de kerk het gezag volledig en onvoorwaardelijk berust bij de kerkelijke ambtsdragers en mondt anderzijds uit in de overtuiging dat kritiek op de kerk geoorloofd is en dat ook de gelovigen inspraak moeten hebben in het kerkelijk beleid;
- (2) *de institutioneel-godsdienstige oriëntatie*; lopend van een sterke beklemtoning van, een grote gehechtheid aan en een stringente eis tot naleving van institutioneel-godsdienstig gedrag (met name misbezoek) tot een relativering daarvan en een houding (resp. gedrag) waarbij deze institutioneel voorgegeven activiteiten meer als een naar behoefte en vrij te aanvaarden aanbod dan als verplichtende noodzaak worden beschouwd;
- (3) *de institutioneel-normatieve oriëntatie*; een houding waarbij enerzijds onvoorwaardelijke gehoorzaamheid aan en naleving van de door de kerk voorgehouden waarden en normen wordt geëist, respectievelijk als vanzelfsprekend wordt aanvaard, doch waarbij anderzijds veel meer de persoonlijke vrijheid en stellingname en de normering naar eigen inzicht en interpretatie wordt benadrukt. Deze dimensie verschilt van de eerstgenoemde in zoverre het daar veel meer schijnt te gaan om de al of niet 'democratische' besluitvormingsprocedure, terwijl het hier vooral gaat om de vrijheid de genomen

besluiten (resp. uitspraken) te aanvaarden, om het principe van de normatieve conformiteit of pluriformiteit. Deze dimensie verschilt bovendien van de tweede, in zoverre het hier uitdrukkelijk gaat om het normatieve gezag van de kerk inzake geloof en zeden, om de vraag of de kerk, respectievelijk de kerkelijke hiërarchie, normerend is voor de persoonlijke religieuze en zedelijke overtuigingen, terwijl de tweede dimensie specifiek betrekking heeft op de (deelname aan) institutioneel-kerkelijke activiteiten. Met andere woorden, in de eerste dimensie gaat het klaarblijkelijk om medezeggenschap, om een houding ten aanzien van het functioneren der kerkelijke organisatie, de tweede dimensie heeft betrekking op de (verplichting tot) participatie aan typisch kerkelijke activiteiten en de derde dimensie betreft de normatieve integratie met betrekking tot geloof en zeden;

(4) *de innovation-oriëntatie*; dat wil zeggen, de mate waarin men in het algemeen geporteerd is voor, behoefte heeft aan, dan wel gekant is tegen veranderingen in en met betrekking tot de kerk en het kerkelijk leven;

(5) *de wettische oriëntatie*; dat wil zeggen, de mate waarin men bij de omschrijving van de rol van een goed katholiek enerzijds de nadruk legt op het nakomen van kerkelijke voorschriften en verplichtingen, dan wel anderzijds de humaniteit en humaan gedrag primair stelt;

(6) *de religieus-exclusivistische oriëntatie*; dat wil zeggen, de houdingsdimensie waarin men aan de ene kant het katholiek geloof als het enig ware beschouwt en alle andere religieuze overtuigingen als verwerpelijke dwalingen, doch aan de andere kant van mening is dat de katholieken veel van anderen kunnen leren en niet alleen de waarheid bezitten.

Met betrekking tot elk van deze dimensies is een vijf-puntsschaal geconstrueerd, waarbij gaande van 1 naar 5 de betreffende oriëntatie van sterk afneemt tot zwak.⁵ In de hier gehanteerde steekproef van 762 ouders, die tot op zekere hoogte representatief mag worden geacht voor alle gehuwde katholieke mannen van circa 30 tot 60 jaar, bleek de volgende spreiding in de onderscheiden dimensies van religieus-kerkelijke oriëntatie te bestaan:

Tabel 4.1.1

De religieus-kerkelijke oriëntatie van de ouders naar de onderscheiden dimensies

	sterk 1	2	3	4	zwak 5	totaal	abs totaal
hiërarchisch-dominante oriëntatie	7	12	26	23	32	100	762
institutioneel-godsdienstige oriëntatie	23	34	26	11	6	100	762
institutioneel-normatieve oriëntatie	3	10	35	32	20	100	762
innovation-oriëntatie	20	26	15	24	15	100	762
wettische oriëntatie	—	28	28	44	—	100	762
religieus-exclusivistische oriëntatie	0	8	2	31	59	100	762

Bij een vergelijking van de hier blijken de verdeling in elk der dimensies is uiteraard de grootste voorzichtigheid geboden, omdat niet elke schaalwaarde in iedere dimensie afzonderlijk hetzelfde indicatieve gewicht hoeft te hebben. Toch menen wij, op grond van de inhoud der hieraan ten grondslag liggende indicaties en rekening houdend met het feit dat deze schaal reeds een gecompriëerde resultante is van veel grotere spreidingen, te mogen concluderen:

- dat de gehechtheid aan de institutioneel-godsdienstige activiteiten onder de katholieken blijkbaar (nog) veel groter is dan de geneigdheid zich te onderwerpen aan de door de kerk gestelde religieuze en ethische normen;
- dat de behoefte aan democratische inspraak of medezeggenschap in de kerkelijke besluitvorming groot is;
- dat de geneigdheid tot veranderingen in het algemeen minder wijdverbreid en nadrukkelijk is dan door vele publikaties, discussies en commentaren wel wordt gesuggereerd;
- en dat tenslotte een exclusieve waarheidspretentie van de katholieke kerk slechts bij zeer weinig katholieken weerklank vindt.

Deze conclusies zijn ook van toepassing op de in dit onderzoek betrokken hoofden van scholen, godsdienstleraren en docenten. Wel bestaan er met betrekking tot de respectievelijke dimensies van religieus-kerkelijke oriëntatie dikwijls aanzienlijke en interessante verschillen tussen deze groepen onderling en tussen hen en de ouders.⁶ De meest interessante verschillen zijn:⁷

- dat de behoefte aan inspraak in de kerk bij de mensen uit het onderwijs aanzienlijk groter is dan bij de ouders;
- dat vooral de schoolhoofden in het algemeen meer institutioneel-godsdienstig en institutioneel-normatief georiënteerd zijn dan de ouders en de docenten;
- en dat de behoefte aan veranderingen in de kerk met name bij de godsdienstleraren sterk leeft.

Van al deze dimensies zijn vervolgens vooral de institutioneel-godsdienstige oriëntatie en de institutioneel-normatieve oriëntatie in het kader van dit onderzoek van belang, omdat daarin het meest pregnant de binding aan de kerk en de normatieve betekenis van de kerk tot uitdrukking komt. Bovendien bleek ons uit nadere analyse dat met name een combinatie van juist deze beide houdingsdimensies een zeer sterke samenhang vertoont met de andere aspecten van religieus-kerkelijke oriëntatie. Op basis van een analyse van de samenhang tussen verschillende onderscheiden dimensies⁸ hebben wij daarom, uitgaande van de institutioneel-godsdienstige en de institutioneel-normatieve oriëntatie, een algemene typologie van religieus-kerkelijke oriëntatie geconstrueerd, die we in het algemeen verder in dit onderzoek zullen hanteren.⁹ De onderscheiden categorieën van deze typologie hebben wij een naam gegeven, die, naar onze smaak, zoveel mogelijk aansluit bij de blijken de aard van hun religieus-kerkelijke oriëntatie. Met nadruk willen wij er echter op

wijzen, dat men aan deze benamingen geen absolute betekenis mag toekennen en dat de hier gehanteerde terminologie zeker geen theologische of kerk-historische pretenties heeft.

Achtereenvolgens onderscheiden wij dan de volgende typen van religieus-kerkelijke oriëntatie:

- 1 de *rechtzinnigen*, een groep katholieken die zich kenmerkt door een overwegend institutioneel-godsdienstige en een sterke tot zeer sterke institutioneel-normatieve oriëntatie;
- 2 de *kerkelijk traditionelen*, zich kenmerkend door een sterke institutioneel-godsdienstige oriëntatie en een tamelijk sterke institutioneel-normatieve oriëntatie;
- 3 de *gematigd-kerkelijk traditionelen*, zich kenmerkend door een matige institutioneel-godsdienstige, doch tamelijk sterke institutioneel-normatieve oriëntatie;
- 4 de *progressief kerkelijken*, een groep katholieken met een sterke institutioneel-godsdienstige en een zwakke institutioneel-normatieve oriëntatie;
- 5 de *kerkelijk vrijzinnigen*, met een matige institutioneel-godsdienstige en een zwakke tot zeer zwakke institutioneel-normatieve oriëntatie;
- 6 de *zwak-kerkelijk vrijzinnigen*, een groep met een zwakke tot zeer zwakke institutioneel-godsdienstige en eveneens een zwakke tot zeer zwakke institutioneel-normatieve oriëntatie.

Het typerende religieus-kerkelijke karakter van deze categorieën komt nog duidelijker naar voren, wanneer men ze relateert aan de overige onderscheiden dimensies van religieus-kerkelijke oriëntatie.¹⁰

De nu volgende tabel geeft daarvan een samengevat overzicht.

Tabel 4.1.2

De overige religieus-kerkelijke houdingsdimensies naar typen van religieus-kerkelijke oriëntatie, voor de totale onderzoekspopulatie

religieus-kerkelijke oriëntatie	percentage met een zwakke (= cat. 5):				abs. totaal
	hiërarchisch dominante oriëntatie	innovation oriëntatie	wettische oriëntatie	religieus exclusivistische oriëntatie	
rechtzinnigen	15	20	27	41	205
kerkelijk traditionelen	37	20	37	54	356
gematigd-kerkelijk traditionelen	56	8	40	62	134
progressief kerkelijken	58	9	48	64	271
kerkelijk vrijzinnigen	74	5	53	72	255
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	65	3	64	76	179
totaal	50	12	44	61	1400

Op de verschillende, interessante en typerende, afwijkingen in bovenstaande trends zullen wij hier niet nader ingaan. Wel blijkt in ieder geval, dat de door ons onderscheiden typen van religieus-kerkelijke oriëntatie ook kenmerkende en in het algemeen regelmatige verschillen vertonen met betrekking tot de overige religieuze houdingsdimensies. Eveneens blijkt echter, dat in ieder van de typen geen perfecte overeenstemming is ten aanzien van deze religieus-kerkelijke houdingen en er dus overal subgroepen te onderscheiden zouden zijn. Een verdergaande nuancering van deze typologie zullen we in dit kader echter achterwege laten, hoewel we bij de verdere analyse en interpretatie met het bestaan van deze interne differentiaties rekening zullen houden. Duidelijk is evenwel dat in de hier gepresenteerde typologie een voortdurend afnemende mate van gebondenheid aan de kerk, respectievelijk als institutionalisering van het religieus leven en als institutioneel normeringskader van geloof en zeden, tot uiting komt. Deze typen representeren, met andere woorden, de uiteenlopende conditionerende betekenis van de kerk, zowel voor de kerkelijke participatie als voor de religieuze en ethische opvattingen. Het zijn juist deze verschillen die in het kader van onze probleemstelling relevant zijn.

De in dit onderzoek betrokken populatie nu, is als volgt over de betreffende typen van religieus-kerkelijke oriëntatie gespreid:

Tabel 4.1.3

Verdeling van de typen van religieus-kerkelijke oriëntatie onder de hoofden der scholen, de godsdienstleraren, de docenten en de ouders

religieus-kerkelijke oriëntatie	hoofden van scholen	godsdienst- leraren	docenten	ouders	totaal
rechtzinnigen	28	21	13	13	15
kerkelijk traditionelen	29	27	23	26	25
gematigd-kerkelijk traditionelen	12	10	11	9	10
progressief kerkelijken	15	17	19	19	19
kerkelijk vrijzinnigen	12	15	21	18	18
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	4	—	13	15	13
totaal	100	100	100	100	100
abs. totaal	75	73	490	762	1400

Het blijkt dat onder de hoofden van scholen meer religieus-kerkelijk traditioneel gezinden voorkomen dan vooral onder de ouders en de overige docenten.¹¹ Deze tendens is in alle door ons onderzochte schooltypen aanwezig.¹² Zonder hier al te diep in te kunnen gaan op alle mogelijke samenhangen en verbanden met betrekking tot deze religieus-kerkelijke oriëntatie, dient toch,

vooral ook met het oog op de verdere analyse en interpretatie, het volgende te worden vermeld:

- Tussen de onderscheiden leeftijdscategorieën is er een aanzienlijk verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie, in die zin dat het aandeel der traditioneel-gezinden sterk toeneemt en dat der vrijzinnigen sterk afneemt, naarmate de leeftijd stijgt.¹³ Zo is van degenen die jonger zijn dan 30 jaar 18% rechtzinnig of kerkelijk traditioneel en 44% vrijzinnig, terwijl dit bij de 40-44-jarigen respectievelijk 37% en 36%, bij de 50-54-jarigen 49% en 21% en tenslotte bij degenen die ouder zijn dan 60 jaar 68% en 12% is.
- Onder de priesters, broeders en zusters vervolgens zijn aanzienlijk meer traditioneel-kerkelijk georiënteerden dan onder de leken-docenten.¹⁴ Van de priesters is n.l. 57% rechtzinnig of kerkelijk traditioneel en 12% vrijzinnig, van de broeders respectievelijk 64% en 14%, bij de zusters 68% en 11%, terwijl de overeenkomstige categorieën van de gehuwde leken respectievelijk 40% en 31% uitmaken.
- Tussen mannen en vrouwen is in dit onderzoek praktisch geen verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie waar te nemen. Daarbij moet echter wel worden opgemerkt dat het hier uitsluitend een vergelijking tussen mannelijke en vrouwelijke docenten betreft, die als zodanig niet representatief is voor de algemene situatie in Nederland.¹⁵
- De religieus-kerkelijke oriëntatie loopt daarentegen in enkele sociale milieus duidelijk uiteen.¹⁶ Relatief de meeste traditioneel-gezinden treft men aan onder diegenen die werkzaam zijn in de agrarische sector, n.l. 72%; terwijl deze categorieën naar verhouding het minst voorkomen in het hoger beroepsmilieu, n.l. 31%. Tussen het middelbaar personeel, de zelfstandige middenstand, het lager personeel, de geschoolde en de ongeschoolde arbeiders zijn echter in het algemeen de verschillen in religieus-kerkelijke oriëntatie slechts gering.¹⁷

Het is opmerkelijk dat deze tendensen zich niet voordoen wanneer men de docenten naar hun sociaal milieu van herkomst indeelt. Dan blijkt dat de docenten afkomstig uit het agrarisch milieu niet traditioneler zijn dan de andere docenten en dat juist onder de docenten uit de hogere milieus relatief veel rechtzinnigen voorkomen.¹⁸
- Ten dele parallel aan het bovenvermelde verband tussen sociaal milieu en religieus-kerkelijke oriëntatie, maar daar bepaald niet geheel toe te herleiden, is de spreiding van de typen naar het door de (ouders) respondenten genoten opleidingsniveau. Opvallend is dat met name diegenen die uitgebreid, middelbaar of hoger algemeen vormend onderwijs hebben genoten, het aantal der rechtzinnigen en sterk-kerkelijk traditionellen relatief klein en dat der vrijzinnigen relatief groot is.¹⁹
- Tenslotte blijkt het aandeel der vrijzinnig-georiënteerden in het algemeen

groter te zijn in de stedelijke gemeenten dan in de plattelandsgemeenten, terwijl ook het feit of de gemeente een katholieke meerderheid bezit per gemeente-type een verschillende invloed blijkt te hebben op de religieus-kerkelijke oriëntatie.²⁰

Minderheidsbewustzijn en ingroup-mentaliteit

Naast een typering van de katholieken naar hun institutionele oriëntatie op de kerk, hebben wij getracht de katholieken te typeren naar hun gebondenheid of gehechtheid aan de katholieke groep en naar hun houding ten aanzien van de niet-katholieken in de Nederlandse samenleving. Het gaat ons dus hierbij vooral om een oriëntatie op of vertrouwdheid met de katholieken als maatschappelijke groepering, in de veronderstelling dat de maatschappelijke en de religieus-kerkelijke oriëntatie, wellicht ten dele samenhangende, doch anderzijds te onderscheiden dimensies zijn, die ieder op eigen wijze de behoefte en deelname aan katholieke organisaties en in casu aan het katholiek onderwijs zouden bepalen.

Reeds eerder stelden wij,²¹ dat bij deze groepsgebondenheid der katholieken waarschijnlijk onderscheid zou moeten worden gemaakt tussen een meer antagonistisch minderheidsbewustzijn en een meer latente, minder agressieve en negatieve, behoefte aan beslotenheid in eigen kring. Uit de factor-analyse die op de hiervoor relevante indicaties is toegepast, bleek nu inderdaad dat beide dimensies aanwezig waren.²² Het minderheidsbewustzijn, zich uitend in uitspraken als 'andersdenkenden zullen de katholieken nooit serieus nemen', 'de niet-katholieken zouden niets liever zien dan dat het katholiek geloof zou verdwijnen', en 'katholieken moeten altijd op hun hoede zijn voor niet-katholieken'. De z.g. ingroup-mentaliteit, tot uitdrukking komend in indicaties als 'een voorkeur voor katholieke vrienden', 'de houding ten aanzien van het gemengde huwelijk' en de mening dat 'katholieken en niet-katholieken toch altijd vreemd voor elkaar zullen blijven'. Bij het overgrote deel van de populatie bleek een minderheidsbewustzijn, zoals hier gemeten, echter niet of nauwelijks te bestaan.

Daarentegen vertoonde de z.g. ingroup-mentaliteit een grotere spreiding.²³ Combinatie van beide, overigens samenhangende, dimensies leidde ons tot de volgende samengestelde typologie van de ingroup-mentaliteit der katholieken:²⁴

- 1 *minderheidsbewust*, dat wil zeggen al diegenen die ook maar enigszins blijk geven van een antagonistische of afweerhouding ten opzichte van de niet-katholieken en waarvan verreweg de meesten ook een sterke ingroup-mentaliteit vertonen;
- 2 *sterke ingroup-mentaliteit*, dat wil zeggen al diegenen die de niet-katholieken weliswaar helemaal niet als een bedreiging zien, doch anderzijds toch sterk hechten aan de beslotenheid in eigen kring;

- 3 *zwakke ingroup-mentaliteit*, dat wil zeggen al diegenen die voornoemde behoefte aan beslotenheid slechts in geringe mate vertonen;
- 4 *geen ingroup-mentaliteit*, waaronder al diegenen die deze behoefte aan eigen vertrouwde katholieke kring blijkbaar niet delen.

Deze typen zijn nu als volgt verdeeld over de in dit onderzoek opgenomen populatie:

Tabel 4.1.4

Verdeling van de typen van ingroup-mentaliteit onder de hoofden der scholen, de godsdienstleraren, de docenten en de ouders

ingroup-mentaliteit	hoofden van scholen	godsdienst- leraren	docenten	ouders	totaal
minderheidsbewust	3	7	3	21	13
sterke ingroup-mentaliteit	17	5	14	17	15
zwakke ingroup-mentaliteit	31	36	28	27	28
geen ingroup-mentaliteit	49	52	55	35	44
totaal	100	100	100	100	100
abs. totaal	75	73	490	762	1400

Het is opvallend, dat er onder de ouders naar verhouding veel meer minderheidsbewuststen voorkomen dan onder alle personen uit het onderwijs. Dit is, zoals we later nog zullen zien, in hoge mate een gevolg van het opleidingsniveau, dat onder de ouders uiteraard gemiddeld veel lager is dan onder de respondenten uit het onderwijs. Deze spreiding en een vergelijking van tabel

Tabel 4.1.5

Typen van ingroup-mentaliteit naar typen van religieus-kerkelijke oriëntatie

religieus-kerkelijke oriëntatie	minder- heids- bewust	sterke ingroup- mentaliteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal	abs. totaal
rechtzinnigen	18	26	36	20	100	200
kerkelijk traditionelen	24	21	28	27	100	343
gematigd-kerkelijk traditionelen	7	7	30	56	100	127
progressief kerkelijken	10	16	33	41	100	264
kerkelijk vrijzinnigen	5	10	23	62	100	250
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	6	3	21	70	100	177
totaal	13	15	28	44	100	1361

4.1.4 met tabel 4.1.3 wekt vervolgens het vermoeden dat er bepaald niet zonder meer volledige overeenstemming is tussen de religieus-kerkelijke oriëntatie en de verbondenheid met de katholieke groep. Weliswaar is er, zoals tabel 4.1.5 toont, een duidelijke samenhang tussen beide houdingen, doch bijvoorbeeld van de rechtzinnigen vertoont toch 20% geen ingroup-mentaliteit, terwijl 35% van de vrijzinnigen anderzijds, in welke mate dan ook, gehecht is aan de eigen katholieke kring.²⁵

Ten dele onder invloed van deze samenhang zijn ook de verschillende typen ingroup-mentaliteit niet evenredig gespreid over enkele onderscheiden sociale categorieën. De volgende conclusies daaromtrent zijn, wederom in vogelvlucht, vermeldenswaard:

- Het minderheidsbewustzijn en de ingroup-mentaliteit zijn aanzienlijk groter onder de oudere dan onder de jongere katholieken. Zo is van diegenen die jonger zijn dan 30 jaar slechts 0.7% minderheidsbewust en vertoont 64% geen ingroup-mentaliteit, terwijl deze percentages voor de 35-39-jarigen respectievelijk 7% en 51%, voor de 45-49-jarigen respectievelijk 14% en 36% en voor de 55-59-jarigen respectievelijk 31% en 27% zijn.²⁶
- De priester-, broeder-, zuster- en lekendocenten vertonen met betrekking tot de ingroup-mentaliteit slechts geringe verschillen. Alleen onder zusters zijn duidelijk meer minderheidsbewusten, n.l. 14%, en onder de ongehuwde leken zijn er, ongetwijfeld in verband met de leeftijd, relatief velen die geen ingroup-mentaliteit vertonen, n.l. 62%.²⁷
- Tussen mannelijke en vrouwelijke docenten bestaat er, eveneens, weinig verschil in ingroup-mentaliteit.²⁸
- Naar sociaal milieu bestaan er echter enkele grote differentiaties in deze ingroup-mentaliteit. Onder de geschoolde en de ongeschoolde arbeiders, maar vooral onder de agrariërs, komen naar verhouding veel minderheidsbewusten voor, n.l. respectievelijk 21, 31 en 46%, terwijl deze categorie onder het hoger milieu en het middelbaar personeel, met respectievelijk 4% en 9% relatief zwak vertegenwoordigd is.²⁹
- Dezelfde tendens komt eveneens tot uitdrukking met betrekking tot het opleidingsniveau der (ouders) respondenten. Het blijkt dat met het stijgen van het opleidingsniveau van lager onderwijs tot middelbaar of hoger algemeen vormend onderwijs, het aantal minderheidsbewusten afneemt van respectievelijk 31% tot 2%, terwijl het aantal van degenen zonder ingroup-mentaliteit stijgt van respectievelijk 27% tot 59%.³⁰
- Tenslotte komen er, hetgeen gezien het bovenstaande niet verwonderlijk is, in de plattelandsgemeenten relatief meer minderheidsbewusten en minder personen zonder ingroup-mentaliteit voor dan in de stedelijke gemeenten, terwijl in het algemeen ook in gemeenten met een katholieke meerderheid het minderheidsbewustzijn en de ingroup-mentaliteit enigszins sterker is dan in gemeenten met een katholieke minderheid.³¹

Verzuilingsmentaliteit

Onderscheiden van de oriëntatie der katholieken op de kerk en de katholieke groep hebben wij vervolgens de behoefte en de deelname aan eigen katholieke organisaties in zeer uiteenlopende maatschappelijke sectoren gemeten. Hoewel er zonder twijfel belangrijk inhoudelijk verschil is tussen de verzuilingsmentaliteit, als de uitgesproken behoefte aan of de onderkenning van het belang van katholieke organisaties, en de verzuilingsgraad, als de feitelijke deelname aan katholieke organisaties, zullen we hier onze aandacht vooral op de verzuilingsmentaliteit richten. Allereerst omdat in feite de verzuilingsmentaliteit met de verzuilingsgraad blijkt samen te hangen,³² doch vervolgens omdat de verzuilingsgraad als maatstaf voor de behoefte aan verzuilde organisaties verschillende problemen schept. De feitelijke deelname aan verzuilde organisaties is immers van tal van, in dit opzicht niet relevante, factoren, als de feitelijke bereikbaarheid, de interesse voor of deelname aan organisaties in de respectievelijke sectoren überhaupt, etc., afhankelijk.

De verzuilingsmentaliteit hebben wij nu vastgesteld door aan de respondenten te vragen of zij het noodzakelijk, wenselijk, overbodig of onjuist achten dat er in Nederland katholieke kranten, katholieke sportverenigingen, etc. bestaan en of men naar hun mening als goed katholiek van deze instellingen gebruik diende te maken. Uit factor-analyse bleek dat hierdoor één houdingsdimensie werd gerepresenteerd, die wij verzuilingsmentaliteit hebben genoemd.³³

De verzuilingsmentaliteit, uitgedrukt in een vijf-puntsschaal lopend van 1 (sterk) tot 5 (zwak of afwezig), is nu als volgt over de onderzoeksgroepen gespreid:

Tabel 4.1.6

De spreiding van de verzuilingsmentaliteit onder de hoofden der scholen, de godsdienstleraren, de docenten en de ouders

verzuilings- mentaliteit		hoofden van scholen	godsdienst- leraren	docenten	ouders	totaal
1	sterk	13	13	14	30	23
2	↓	55	34	34	31	33
3		17	34	28	19	23
4		12	11	13	13	13
5	zwak	3	8	11	7	8
totaal		100	100	100	100	100
abs. totaal		75	73	490	762	1400

Vooral bij de ouders en de hoofden van scholen is de groep met een sterke (1+2) verzuilingsmentaliteit naar verhouding groot, hetgeen opmerkelijker-

wijs bij beide categorieën niet impliceert dat de groep met een zwakke verzuilingsmentaliteit (4 + 5) duidelijk kleiner is dan bij de godsdienstleraren en de docenten. Met betrekking tot de leeftijd, de religieuze status, het geslacht, het sociaal milieu, het opleidingsniveau en de urbanisatiegraad vertoont de verzuilingsmentaliteit dezelfde, hoewel veel zwakkere, tendenties als de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit.³⁴

Confrontatie der dimensies

Ter afsluiting van deze beschrijvende paragraaf en in zekere zin als inleiding op de hierna volgende analyses met betrekking tot het katholiek onderwijs, rest uiteraard de vraag in hoeverre de verzuilingsmentaliteit afhankelijk is van de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit der katholieken. Deze vraag stelt zich temeer omdat de beantwoording ervan, zij het globaal en voorlopig ongedifferentieerd, aansluit bij een deel van onze probleemstelling dat in de navolgende paragrafen specifiek met betrekking tot het katholiek onderwijs nader zal worden getoetst.

Tabel 4.1.7 geeft nu weer op welke wijzen de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit van invloed zijn op de verzuilingsmentaliteit.

Uit deze tabel blijkt dat de religieus-kerkelijke oriëntatie een duidelijke samenhang vertoont met de verzuilingsmentaliteit; immers het aandeel van degenen met een sterke verzuilingsmentaliteit daalt van 53% bij de rechtzinnigen tot 16% en 9% bij de kerkelijk en zwak-kerkelijk vrijzinnigen, terwijl het aandeel van degenen met een zeer zwakke verzuilingsmentaliteit in dezelfde groepen stijgt van respectievelijk 0% tot 15% en 19%. Daarnaast is blijkbaar echter ook de ingroup-mentaliteit van invloed op de verzuilingsmentaliteit; met name de categorie met een sterke verzuilingsmentaliteit vertoont binnen elk type van religieus-kerkelijke oriëntatie grote fluctuaties onder invloed van de verschillen in ingroup-mentaliteit. Zo heeft 67% van de minderheidsbewuste rechtzinnigen een sterke verzuilingsmentaliteit tegenover slechts 23% van de rechtzinnigen die geen ingroup-mentaliteit vertonen en zo heeft 30% van de minderheidsbewuste zwak-kerkelijk vrijzinnigen een sterke verzuilingsmentaliteit tegenover slechts 6% van de vrijzinnigen zonder ingroup-mentaliteit. Deze fluctuaties zijn, zoals blijkt, soms zo groot dat ze verschillende categorieën van religieus-kerkelijke oriëntatie overlappen, zodat er bijvoorbeeld onder de rechtzinnigen zonder ingroup-mentaliteit relatief minder personen met een sterke verzuilingsmentaliteit voorkomen dan onder bijvoorbeeld de minderheidsbewuste progressief-kerkelijken. Desalniettemin vertoont zowel de bovenste als de onderste grens van deze fluctuaties een voortdurende daling binnen de respectieve categorieën van religieus-kerkelijke oriëntatie, hetgeen erop wijst dat ook deze dimensie zijn invloed op de verzuilingsmentaliteit behoudt. Beide houdingsdimensies hebben blijkbaar een eigen, niet tot elkaar te herleiden, invloed op de verzuilingsmentaliteit.

Tabel 4.1.7

De verzuilingsmentaliteit naar de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit voor de ouders

religieus kerkelijke oriëntatie	ingroup-mentaliteit	verzuilingsmentaliteit					tot.	abs. tot.
		1 sterk	2	3	4	5 zwak		
recht- zinnigen	minderheidsbewust	67	30	—	3	—	100	33
	sterke ingroup-mentaliteit	44	52	4	—	—	100	25
	zwakke ingroup-mentaliteit	56	41	3	—	—	100	32
	geen ingroup-mentaliteit	23	8	46	23	—	100	13
	totaal	53	36	8	3	—	100	103
kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	52	40	7	1	—	100	71
	sterke ingroup-mentaliteit	46	40	13	1	—	100	48
	zwakke ingroup-mentaliteit	38	47	11	2	2	100	47
	geen ingroup-mentaliteit	52	27	9	12	—	100	33
	totaal	47	39	10	4	1	100	199
gematigd kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	33	56	11	—	—	100	9
	sterke ingroup-mentaliteit	17	17	17	32	17	100	6
	zwakke ingroup-mentaliteit	22	28	33	6	11	100	18
	geen ingroup-mentaliteit	6	39	18	27	10	100	33
	totaal	15	36	21	18	10	100	66
progressief kerkelijken	minderheidsbewust	52	29	5	9	5	100	21
	sterke ingroup-mentaliteit	39	50	4	7	—	100	26
	zwakke ingroup-mentaliteit	33	35	22	7	3	100	55
	geen ingroup-mentaliteit	9	24	35	26	6	100	46
	totaal	29	33	20	14	4	100	148
kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	33	25	33	—	9	100	12
	sterke ingroup-mentaliteit	11	26	26	26	11	100	19
	zwakke ingroup-mentaliteit	24	21	21	18	16	100	33
	geen ingroup-mentaliteit	10	20	37	16	17	100	70
	totaal	16	22	31	16	15	100	134
zwak kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	30	30	—	20	20	100	10
	sterke ingroup-mentaliteit	60	20	—	20	—	100	5
	zwakke ingroup-mentaliteit	—	21	29	29	21	100	24
	geen ingroup-mentaliteit	6	12	30	33	19	100	73
	totaal	9	16	26	30	19	100	112
totaal generaal		30	31	19	13	7	100	762

teit, zoals we in de probleemstelling veronderstelden. Met andere woorden niet alleen de minderheidssituatie en de groepsgebondenheid der katholieken zijn bepalend voor hun behoefte aan verzuilde organisaties en niet alleen de

afbrokkeling daarvan verklaart de ontzuilingstendens, doch ook de (veranderende) aard van hun religieus-kerkelijke oriëntatie. Daarbij is, zoals uit nadere analyse blijkt,³⁵ de invloed van de religieus-kerkelijke oriëntatie op de verzuilingsmentaliteit in het algemeen zelfs het sterkst. Deze conclusies gelden tenslotte ook voor de samenhang tussen deze factoren onder de docenten.³⁶ Uit deze relaties blijkt echter tevens dat de verschillen in de verzuilingsmentaliteit niet alleen een gevolg zijn van of verklaard kunnen worden door de ingroup-mentaliteit en de religieus-kerkelijke oriëntatie van de katholieken. Immers bijvoorbeeld nog 30% van de kerkelijk-vrijzinnigen zonder ingroup-mentaliteit vertoont een sterke (1 + 2) verzuilingsmentaliteit en onder de minderheidsbewuste rechtzinnigen bezit 33% niet de sterkste vorm van verzuilingsmentaliteit. Blijkbaar spelen in de waardering voor (het bestaan van) de verzuilde organisaties ook nog andere factoren een rol. Sociologisch zouden in dit opzicht vooral de religieuze homogeniteit der woongemeente (percentage katholieken der woongemeente), de urbanisatiegraad der woongemeente, de leeftijd, het sociaal milieu en het opleidingsniveau van de respondenten, van belang kunnen zijn. Geen van deze factoren blijkt echter een samenhang van enig belang met de verzuilingsmentaliteit te vertonen of biedt, naast de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit, een, enigszins relevante, eigen verklaringsgrond voor de variatie in de verzuilingsmentaliteit.³⁷ Hetgeen natuurlijk niet belet, dat de verzuilingsmentaliteit onder sommige categorieën, als bijvoorbeeld de agrariërs, toch gemiddeld sterker is dan onder andere groeperingen. In het algemeen bieden deze factoren echter weinig additionele verklaring voor de verschillen in verzuilingsmentaliteit, dan tenzij door middel van de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit, zodat in nader, daarop speciaal gericht, onderzoek zal moeten worden vastgesteld door welke andere factoren de nog resterende variantie in de verzuilingsmentaliteit kan worden verklaard. Dit geldt evenzeer, en wellicht zelfs te meer, voor de verzuilingsgraad, dat wil zeggen voor de (mate van) feitelijke deelname aan verzuilde organisaties. Juist ten aanzien van de feitelijke deelname kunnen immers naast de motivationele aspecten nog vele andere structurele aspecten een rol spelen, zoals bijvoorbeeld de beschikbaarheid van alternatieven, de bekendheid met andere mogelijkheden, het bestaande patroon van vrienden en kennissen, etc. Het is in dit verband interessant te constateren dat in de factor-analyse de verzuilingsgraad een afzonderlijke dimensie vormde naast de verzuilingsmentaliteit,³⁸ of beter, twee afzonderlijke dimensies, omdat een onderscheid bleek te bestaan tussen de verzuilingsgraad met betrekking tot verenigingen en organisaties op lokaal niveau die rechtstreekse contacten impliceren (zoals sportverenigingen, gezelligheidsverenigingen, etc.) en een verzuilingsgraad met betrekking tot verenigingen en organisaties op nationaal niveau, die in hoofdzaak alleen een niet actief lidmaatschap impliceren (zoals de katholieke omroep, de katholieke politieke

partij, het Wit-Gele Kruis). Het zou ons in dit kader te ver voeren hier uitvoerig nader op in te gaan, terwijl bovendien dit onderscheid met de nodige voorzichtigheid moet worden gehanteerd, omdat bij al deze organisaties voortdurend een (telkens ander) deel van de respondenten geen lid is, hetgeen de verzuilingsgraad als zodanig vertroebelt.

In dit verband is het echter wel van belang te constateren dat de verzuilingsmentaliteit en de verzuilingsgraad, uitgedrukt in het onderscheid tussen enerzijds diegenen die uitsluitend lid zijn van katholieke organisaties en anderzijds diegenen die ook of uitsluitend van niet-katholieke organisaties lid zijn, met veronachtzaming van degenen die van geen enkele organisatie lid zijn, niet volledig blijken samen te hangen;³⁹ 24% van diegenen die een zeer sterke verzuilingsmentaliteit hebben is desalniettemin lid van niet-katholieke verenigingen en 52% van degenen met een zwakke (4 + 5) verzuilingsmentaliteit is desalniettemin uitsluitend van katholieke verenigingen lid. Hieruit blijkt, met andere woorden, dat het feitelijk verzuild gedrag ook van meerdere factoren afhankelijk is dan van deze motivationele aspecten alleen. Dit blijkt eveneens uit het feit dat de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit weliswaar van invloed zijn op de verzuilingsgraad, doch dat de invloed van deze factoren op de verzuilingsgraad veel geringer is dan op de verzuilingsmentaliteit.⁴⁰ Er bestaat met andere woorden een discrepantie tussen de opvattingen en het feitelijk gedrag met betrekking tot de verzuiling, waarschijnlijk veroorzaakt door verschillende structurele factoren die voor het feitelijk gedrag mede van 'moverende' betekenis zijn.

Juist deze discrepantie tussen opvattingen en feitelijk gedrag nu is het uitgangspunt voor ons onderzoek met betrekking tot het katholiek onderwijs en met name voor de analyse in dit hoofdstuk, waarin wij willen vaststellen in hoeverre er, vooral tengevolge van de verscheidenheid in religieus-kerkelijke oriëntatie en ingroup-mentaliteit, onder het rimpelloze oppervlak van de feitelijke deelname toch differentiaties bestaan in de identificatie met en de motivatie voor het katholiek onderwijs; differentiaties die mede tot een (toekomstige) verandering van de feitelijke deelname aanleiding kunnen geven. Zoals we in deze paragraaf hebben geconstateerd, dient daarbij zowel met de religieus-kerkelijke oriëntatie als met de ingroup-mentaliteit der katholieken rekening te worden gehouden.

2 IDENTIFICATIE EN MOTIVATIE

Wanneer de feitelijke deelname aan katholiek onderwijs een afdoende indicator zou zijn voor de mate en de aard van de behoefte aan c.q. de identificatie met en de motivatie voor dat onderwijs onder de Nederlandse katholieken, dan is er weinig reden om daar in een afzonderlijke paragraaf veel aandacht aan te besteden. Zowel uit de gegevens over de absolute deelname als uit de

schattingen van de relatieve deelname aan het katholiek onderwijs ⁴¹ blijkt immers, dat zeer veel katholieken hun kinderen naar katholieke scholen sturen, zodat het bestaan van een dergelijke behoefte weinig problematisch lijkt. De deelname alleen biedt echter allereerst geen inzicht in de aard van de behoeften waarop ze is gebaseerd, terwijl het bovendien niet is uitgesloten dat er in feite een veel grotere variatie in de gehechtheid of binding aan het katholiek onderwijs bestaat dan er door de deelnamecijfers wordt gesuggereerd. Juist in het licht van de alom toenemende ontzuiling en de vele ontwikkelingen die zich blijkbaar onder de Nederlandse katholieken voordoen, wekt de schijnbare rust en stabiliteit in deze sector der ontzuiling zelfs bevreemding en is het vermoeden gewettigd dat er, onder de oppervlakte, wel degelijk verschillen in de mate en de aard van de behoefte aan katholiek onderwijs bestaan. Verschillen, die zich om velerlei redenen (nog) niet of (nog) niet ten volle in feitelijk gedrag hebben gemanifesteerd, maar die nochtans voor een adequaat wetenschappelijk en beleidsmatig inzicht in de huidige situatie van het katholiek onderwijs van belang zijn.

Een eerste, zij het nog summiere, aanwijzing dat er zich onder de Nederlandse katholieken inderdaad verschillen voordoen in hun gehechtheid aan of identificatie met het katholiek onderwijs levert het antwoord op de vragen of men nog overwogen heeft om zijn kind naar een niet-katholieke school te sturen en of men van mening is dat het katholiek onderwijs in Nederland moet blijven bestaan dan wel geleidelijk aan moet verdwijnen. Van alle ondervraagde ouders zegt 7% er over te hebben gedacht hun kind naar een niet-katholieke school te laten gaan; in deze gevallen betrof het veelal de keuze voor beroeps-onderwijs en praktisch nooit de keuze voor een lagere school.⁴² Een weliswaar naar verhouding gering, maar op zich toch niet onaanzienlijk, gedeelte van alle ondervraagden, n.l. 15% is vervolgens van mening dat het katholiek onderwijs geleidelijk moet verdwijnen, terwijl 7% daarenboven deze mening weliswaar niet volledig, dat wil zeggen niet voor alle schooltypen of alle streken, onderschrijft maar zich toch ook niet zonder meer voor het voortbestaan van katholiek onderwijs uitspreekt. Deze categorieën zijn onder de respondenten uit het onderwijs met respectievelijk 20% en 8% enigszins sterker vertegenwoordigd dan onder de ouders waar respectievelijk 12% en 5% deze meningen bezit.⁴³

Nagenoeg hetzelfde beeld van de gehechtheid aan het katholiek onderwijs komt naar voren uit de antwoorden op de vraag of men het katholiek onderwijs noodzakelijk, wenselijk, overbodig of onjuist acht. Van alle ondervraagde ouders vindt 57% het noodzakelijk dat er in Nederland katholieke scholen bestaan, 34% ziet dat als wenselijk, en in totaal 9% staat daar negatief of twijfelachtig tegenover. Daarmee neemt het onderwijs in de waardering van de katholieken voor de verzuilde organisaties de meest gunstigste plaats in, zoals uit tabel 4.2.1. blijkt.⁴⁴

Tabel 4.2.1

De waardering van de ouders voor het bestaan van de volgende katholieke organisaties

	noodzakelijk	wenselijk	overbodig	onjuist	geen mening	totaal	abs. totaal
onderwijs	57	34	7	1	1	100	762
jeugdverenigingen	45	41	11	1	2	100	762
kranten	42	38	17	1	2	100	762
ziekenhuizen	38	38	21	2	1	100	762
omroep	37	36	21	3	3	100	762
politieke partij	36	37	19	4	4	100	762
vakbeweging	34	34	26	3	3	100	762
sportverenigingen	13	45	35	5	2	100	762

Al deze resultaten wijzen er op dat het katholiek onderwijs weliswaar voor een relatief gering deel van de katholieken niet zo relevant (meer) is, maar dat anderzijds bij het overgrote deel der katholieken inderdaad die sterke gehechtheid aan het katholiek onderwijs schijnt te bestaan, die reeds door de deelnamecijfers werd gesuggereerd.

Zoals gezegd, hebben deze resultaten echter voor een meer genuanceerde bepaling van de identificatie met het katholiek onderwijs en de eventuele verschillen daarin slechts een beperkte waarde. Deze gegevens verschaffen ongetwijfeld een indruk, maar ze zijn als indicaties voor een persoonlijke betrokkenheid bij het katholiek onderwijs te summier en te onzuiver. Immers, het feit alleen dat men niet-katholiek onderwijs niet overwogen heeft, hoeft nog geen uniforme identificatie met het katholiek onderwijs te impliceren, terwijl de opinie over het voortbestaan en de noodzakelijkheid van katholiek onderwijs veel meer refereert aan een algemeen maatschappelijk oordeel dan aan een persoonlijke betrokkenheid bij het katholiek onderwijs. Juist om dit laatste nu meer nauwkeurig te kunnen bepalen hebben wij aan de respondenten een reeks uitspraken voorgelegd waarin verschillende aspecten en intensiteiten der identificatie tot uiting komen.⁴⁸

Uit factor-analyse op deze gegevens bleek dat er twee identificatie-dimensies onderscheiden kunnen worden,⁴⁹ n.l.:

- 1 de persoonlijke identificatie, waarin de eigen persoonlijke betrokkenheid bij, de eigen geneigdheid of verplichting tot deelname, als katholiek, aan het katholiek onderwijs tot uitdrukking komt;
- 2 de algemene identificatie, die als het ware de maatschappelijke waardering voor het bestaan van katholiek onderwijs in het algemeen belichaamt; een vorm van identificatie met het katholiek onderwijs die als het ware ook bij niet-katholieken zou kunnen worden aangetroffen.

Een dergelijk onderscheid tussen een identificatie in de zin van een persoon-

lijke betrokkenheid en een identificatie in de zin van een (betrekkelijk vrijblijvende) algemeen maatschappelijke waardering is reeds eerder in ander onderzoek, zowel met betrekking tot de katholieke omroep ⁴⁷ als met betrekking tot de katholieke politieke partij,⁴⁸ geconstateerd en kan men, onzes inziens, ook in de dagelijkse ervaring ten aanzien van tal van organisaties en fenomenen (bijvoorbeeld ontwikkelingshulp) waarnemen. Het onderscheid komt voort uit een kennelijk aanwezig verschil in beoordelingsperspectief, waarbij in het eerste geval de organisatie, i.c. het katholiek onderwijs, wordt gewaardeerd in zijn betekenis voor de eigen persoon of situatie, terwijl in het tweede geval de waardering veel meer betrekking schijnt te hebben op het algemeen maatschappelijk belang van het katholiek onderwijs.⁴⁹ Beide vormen van identificatie sluiten elkaar uiteraard niet uit en beide zijn ook voor het voortbestaan van het katholiek onderwijs van belang, hoewel de persoonlijke identificatie van doorslaggevende betekenis lijkt voor de feitelijke deelname van de individuele katholieken.

Zoals uit tabel 4.2.2 blijkt, bestaat er tussen beide identificatie-dimensies een duidelijke samenhang en wel zodanig dat een sterke persoonlijke identificatie in verreweg de meeste gevallen ook een sterke algemene identificatie impliceert, terwijl daarentegen relatief velen wier persoonlijke identificatie zwak is, toch nog een sterke of tamelijk sterke algemene identificatie vertonen, dat wil zeggen waarde hechten aan het bestaan van katholiek onderwijs als zodanig.

Tabel 4.2.2

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs in vergelijking met de algemene identificatie, voor de ouders

algemene identificatie		persoonlijke identificatie					totaal
		zwak	1	2	3	4	
zwak ↓ sterk	1	26	12	4	1	1	6
	2	31	26	18	11	6	16
	3	26	32	30	29	23	27
	4	17	30	48	59	70	51
totaal		100	100	100	100	100	100
abs. totaal		96	101	131	214	220	762
hor. verdeling		13	13	17	28	29	100

$$\chi^2 = 177, Df = 12, P < .001$$

Duidelijk blijkt dat een relatief zwakke persoonlijke betrokkenheid bij het katholiek onderwijs bepaald nog niet zonder meer een negatieve of onverschillige houding ten aanzien van het bestaan van katholiek onderwijs in het algemeen met zich meebrengt. Ook een groot deel van diegenen die zich zelf

naar verhouding niet zo sterk gebonden achten aan dat onderwijs, onderschrijft toch het algemeen belang daarvan en wenst kennelijk aan het bestaan van het katholiek onderwijs als zodanig geen afbreuk te doen.⁵⁰ Dit betekent dat het bestaan van het katholiek onderwijs zelf in onze samenleving voor een grote meerderheid der Nederlandse katholieken geen controversiële zaak is. De persoonlijke betrokkenheid bij het katholiek onderwijs vertoont daarentegen een grotere differentiatie⁵¹ en dit zou kunnen betekenen dat een niet onaanzienlijk deel van de katholieken weliswaar het algemeen belang van dit onderwijs (voor de samenleving of voor anderen) erkent, maar de betekenis ervan voor zichzelf veel meer relativeert en dat daardoor het katholiek onderwijs, in een sfeer van algemene welwillendheid en waardering, in feite toch aan concrete belangstelling (en toekomstige deelname) inboet.

Voor al onder diegenen met een zwakke persoonlijke identificatie is inderdaad de binding aan het katholiek onderwijs nogal labiel, zoals blijkt uit het feit dat juist onder hen naar verhouding velen, n.l. 24%, overwogen hebben hun kinderen naar niet-katholieke scholen te sturen⁵² of zich als docent aan niet-katholieke scholen te verbinden, n.l. 28%.⁵³ Bovendien verklaart 76% van diegenen met de relatief zwakste persoonlijke identificatie zich zonder meer, en veelal met spontaan enthousiasme, bereid hun kinderen naar een oecumenische school te zenden, tegenover slechts 9% van diegenen met een sterke persoonlijke identificatie.⁵⁴ Terwijl tenslotte slechts 23% van hen met een zwakke persoonlijke identificatie aan het bestaan van katholiek onderwijs geen nadelige consequenties onderkent, tegenover 78% van de respondenten met een sterke persoonlijke identificatie.⁵⁵ Uit dit alles blijkt duidelijk, dat de hier gevonden gradaties in de persoonlijke identificatie aanzienlijke verschillen in de gehechtheid aan het katholiek onderwijs impliceren, dat er onder het schijnbaar rimpelloze oppervlak van de grote deelname belangrijke differentiaties in de binding aan het katholiek onderwijs schuil gaan en dat met name bij een grote meerderheid van diegenen met een zwakke of tamelijk zwakke persoonlijke identificatie, zijnde 26% van de ouders en 47% van de docenten, de band met het katholieke onderwijs broos is. Het is dan ook van belang om aan de achtergronden van deze verschillen in de persoonlijke identificatie nader aandacht te schenken.

Zoals hierboven reeds, ten dele, werd vermeld is de spreiding van de verschillende identificatie-intensiteiten onder alle onderscheiden onderzoeksgroepen bepaald niet hetzelfde. Tabel 4.2.3 toont dat de identificatie met het katholiek onderwijs bij de ouders en de hoofden der scholen gemiddeld sterker is dan bij de godsdienstleraren en de overige docenten. Hierbij moet overigens worden opgemerkt dat de betekenis van deze persoonlijke identificatie bij de onderscheiden onderzoeksgroepen niet volledig identiek hoeft te zijn. De indicaties, waarop deze persoonlijke identificatie is gebaseerd, hebben in hoofdzaak betrekking op de noodzaak, de vanzelfsprekendheid, etc. om als

goed katholiek je kinderen naar het katholiek onderwijs te sturen. Deze identificatie heeft dan ook vooral betrekking op de gehechtheid aan deze organisatie als 'consument' en niet op de, wellicht eigensoortige, binding van de participant aan het systeem waarin hij werkt. De, hier gemeten, persoonlijke identificatie moet bij de hoofden, de godsdienstleraren en de docenten dan ook vooral worden begrepen als hun oordeel over de noodzakelijke betrokkenheid van de katholiek onderwijs en niet als een uiting van 'job-satisfaction' of 'organisational involvement'. Overigens blijkt uit de mate van persoonlijke identificatie bij de onderwijsrespondenten ook wel, net als bij de ouders, in hoeverre zij voor zichzelf aan het bestaan van katholiek onderwijs gehecht zijn. In zoverre is de vergelijking tussen de onderzoeksgroepen in dit opzicht interessant.

Tabel 4.2.3

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs van de hoofden der scholen, de godsdienstleraren, de docenten en de ouders

	persoonlijke identificatie					totaal	abs. totaal
	zwak				sterk		
	1	2	3	4	5		
hoofden der scholen	13	11	24	33	19	100	75
godsdienstleraren	33	16	25	15	11	100	73
docenten	25	22	23	15	15	100	489
ouders	13	13	17	28	29	100	762
totaal	18	16	20	23	23	100	1399

$\chi^2 = 118$, Dfm = 12, $P < .001$

Het is interessant te constateren dat, voor wat de docenten betreft, de feitelijke ervaring met het niet-katholieke onderwijs (als docent) blijkbaar in geen enkel opzicht van invloed is op de identificatie met het katholiek onderwijs.⁵⁶ Ook is er tussen de docenten uit de verschillende vakgroepen nauwelijks onderscheid in persoonlijke identificatie.⁵⁷

Daarentegen is er, zowel bij de docenten als bij de ouders, een duidelijke samenhang tussen de leeftijd en de identificatie met het katholiek onderwijs, waarbij de jongeren zich in het algemeen aanzienlijk zwakker identificeren dan de ouderen.⁵⁸ Op grond hiervan mag men dus verwachten dat de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs in de toekomst nog aanzienlijk zal afnemen en dat, met andere woorden, bij steeds grotere groepen de belangstelling voor het katholiek onderwijs geringer zal worden. Bovendien blijkt de persoonlijke identificatie vooral bij de agrariërs en, in mindere mate, ook bij de arbeiders gemiddeld sterker te zijn dan in de hogere beroepsgroepen,⁵⁹ zodat het katholiek onderwijs naar verhouding vooral minder greep

heeft op de hogere sociale milieus.

Deze samenhangen duiden er al op, dat de differentiaties in de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs waarschijnlijk inderdaad, zoals wij veronderstelden, een afspiegeling zijn of onderdeel uitmaken van de verschillen en de ontwikkeling die zich in de verzuilingsmentaliteit van de katholieken in het algemeen voordoen. Tabel 4.2.4 toont dat ondubbelzinnig aan.⁶⁰

Tabel 4.2.4

De verzuilingsmentaliteit naar de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs, voor de ouders

persoonlijke identificatie		verzuilingsmentaliteit					totaal
		zwak 5	4	3	2	sterk 1	
zwak ↓	1	41	27	21	6	2	13
	2	15	22	22	11	7	13
	3	18	18	21	17	14	17
	4	20	19	24	37	27	28
sterk	5	6	14	12	29	50	29
totaal		100	100	100	100	100	100
abs. totaal		54	99	143	234	232	762

$\chi^2 = 192$, Dfm = 16, $P < .001$

Het wekt dan ook geen verbazing meer, dat de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs door dezelfde factoren bepaald wordt, als die op de verzuilingsmentaliteit in het algemeen van invloed bleken.⁶¹ Er bestaat, met andere woorden, een sterke samenhang tussen de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs en zowel de religieus-kerkelijke oriëntatie als de ingroup-mentaliteit der katholieken.⁶²

Respectievelijk 39% van de kerkelijk vrijzinnigen en 57% van de zwak-kerkelijk vrijzinnigen heeft een zwakke of tamelijk zwakke identificatie met het katholiek onderwijs, tegenover slechts 8% van de rechtzinnigen en 12% van de kerkelijk traditionellen. De relatief sterkste vorm van identificatie komt bij 49% van de rechtzinnigen en bij maar 7% van de zwak-kerkelijk vrijzinnigen voor. Van al diegenen met een zwakke identificatie is 64% religieus-kerkelijk vrijzinnig, terwijl deze categorieën van diegenen met een sterke identificatie slechts 12% uitmaken. Dezelfde sterke samenhangen bestaan er tussen de persoonlijke identificatie en de ingroup-mentaliteit. Van allen die zich zwak identificeren met het katholiek onderwijs bezit 69% geen ingroup-mentaliteit en dit is maar bij 14% van diegenen die zich sterk identificeren het geval. Van de minderheidsbewuste katholieken identificeert 2% zich zwak en 56% zich sterk met het katholiek onderwijs; onder de katholieken zonder ingroup-mentaliteit is dat respectievelijk 24% en 12%. Het valt

op dat de spreiding van de verschillende identificatie-gradaties onder de katholieken zonder ingroup-mentaliteit veel gelijkmatiger is dan onder de minderheidsbewuste katholieken en ook veel evenrediger dan onder de rechtzinnige en vrijzinnige katholieken. Dit duidt erop dat beide factoren en hun onderscheiden dimensies een gecompliceerde en elkaar doorkruisende invloed hebben op de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs. Tabel 4.2.5 biedt de mogelijkheid deze verschillende invloed vast te stellen en antwoord te geven op de vraag of, in hoeverre en op welke wijzen zowel de religieus-kerkelijke oriëntatie als de ingroup-mentaliteit der katholieken bepalend is voor hun identificatie met het katholiek onderwijs.

Het blijkt dat de onderscheiden vormen van ingroup-mentaliteit ook binnen elke categorie van religieus-kerkelijke oriëntatie hun invloed op de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs blijven uitoefenen en wel zodanig dat bijvoorbeeld de minderheidsbewuste zwak-kerkelijk vrijzinnigen gemiddeld zelfs sterker met het katholiek onderwijs geïdentificeerd zijn dan de rechtzinnigen zonder ingroup-mentaliteit. De gehechtheid van de katholieken aan de eigen katholieke groep, de behoefte 'onder ons' te verkeren, als uiting of nawerking van een minderheidssituatie, is dus zonder twijfel bepalend voor de identificatie met het katholiek onderwijs. Daarnaast blijkt echter tevens dat de identificatie met het katholiek onderwijs, onafhankelijk van de verschillende gradaties der ingroup-mentaliteit, een constante daling vertoont onder invloed van de religieus-kerkelijke oriëntatie, gaande van de rechtzinnige tot de zwak-kerkelijk vrijzinnigen (met uitzondering van de gematigd-kerkelijke traditionelen en de progressief kerkelijken die in dit opzicht van volgorde moeten worden verwisseld). Zo is bijvoorbeeld het percentage sterk geïdentificeerden onder de minderheidsbewuste kerkelijk traditionelen (n.l. 63%) weliswaar hoger dan het overeenkomstige percentage onder de rechtzinnigen zonder ingroup-mentaliteit (n.l. 46%), maar het is lager dan het aandeel der sterk geïdentificeerden onder de minderheidsbewuste rechtzinnigen, dat 67% omvat. En zo is eveneens bijvoorbeeld het percentage zwak geïdentificeerden onder de zwak-kerkelijk vrijzinnigen zonder ingroup-mentaliteit (n.l. 40%) hoger dan dat onder de kerkelijk vrijzinnigen zonder ingroup-mentaliteit (n.l. 23%). Dit betekent dat naast de groepsgebondenheid der katholieken en onafhankelijk daarvan, ook hun religieus-kerkelijke oriëntatie van invloed is op de identificatie met het katholiek onderwijs. Een berekening van de partiële correlatie van deze beide factoren met de identificatie toont dat ook duidelijk aan.⁶³ De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs wordt dus zowel door de ingroup-mentaliteit als door de religieus-kerkelijke oriëntatie der katholieken beïnvloed.⁶⁴ De gemiddeld sterkste identificatie komt dan ook voor bij de minderheidsbewuste rechtzinnigen en de gemiddeld zwakste identificatie treft men aan bij de zwak-kerkelijk vrijzinnigen zonder ingroup-mentaliteit.

Tabel 4.2.5

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs naar de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit, voor de ouders

	persoonlijke identificatie					abs. totaal	abs. totaal
	zwak				sterk		
	1	2	3	4	5		
1 rechtzinnigen							
— minderheidsbewust	—	—	15	18	67	100	33
— sterke ingroup-mentaliteit	4	16	8	28	44	100	25
— zwakke ingroup-mentaliteit	6	—	25	31	38	100	32
— geen ingroup-mentaliteit	8	—	—	46	46	100	13
totaal	4	4	15	28	49	100	103
2 kerkelijk traditionelen							
— minderheidsbewust	—	3	7	27	63	100	71
— sterke ingroup-mentaliteit	4	8	8	34	46	100	48
— zwakke ingroup-mentaliteit	4	13	19	30	34	100	47
— geen ingroup-mentaliteit	9	12	27	31	21	100	33
totaal	4	8	14	29	45	100	199
3 gematigd-kerkelijk traditionelen							
— minderheidsbewust	—	—	33	56	11	100	9
— sterke ingroup-mentaliteit	—	17	17	33	33	100	6
— zwakke ingroup-mentaliteit	6	22	33	39	—	100	18
— geen ingroup-mentaliteit	32	15	18	26	9	100	33
totaal	18	15	24	34	9	100	66
4 progressief-kerkelijken							
— minderheidsbewust	5	9	9	29	48	100	21
— sterke ingroup-mentaliteit	—	8	19	27	46	100	26
— zwakke ingroup-mentaliteit	9	9	13	36	33	100	55
— geen ingroup-mentaliteit	13	15	22	35	15	100	46
totaal	8	11	16	33	32	100	148
5 kerkelijk vrijzinnigen							
— minderheidsbewust	8	17	8	25	42	100	12
— sterke ingroup-mentaliteit	11	21	21	36	11	100	19
— zwakke ingroup-mentaliteit	18	21	15	28	18	100	33
— geen ingroup-mentaliteit	23	20	29	21	7	100	70
totaal	19	20	23	25	13	100	134
6 zwak-kerkelijk vrijzinnigen							
— minderheidsbewust	10	20	10	20	40	100	10
— sterke ingroup-mentaliteit	—	20	40	20	20	100	5
— zwakke ingroup-mentaliteit	25	25	25	25	—	100	24
— geen ingroup-mentaliteit	40	26	14	16	4	100	73
totaal	32	25	17	19	7	100	112
totaal generaal	13	13	17	28	29	100	762

Een verdergaande daling van de groepsgebondenheid of een toenemende verandering in de religieus-kerkelijke oriëntatie alleen zal daarom slechts een gedeeltelijke verzwakking van de identificatie met het katholiek onderwijs ten gevolge hebben. Een ontwikkeling in beide opzichten tegelijkertijd die, gezien de samenhang van beide factoren met de leeftijd der respondenten en gezien de nauwe samenhang van deze factoren onderling, niet onwaarschijnlijk is, zal de identificatie echter aanzienlijk doen afnemen.

Dit alles duidt er vervolgens op dat de verschillen in persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs niet alleen maar uitingen zijn van een afnemende belangstelling zonder meer of van een tanend enthousiasme nu de (school)-strijd gestreden is, maar dat daaraan wezenlijke verschillen in de aard en de intensiteit van de behoefte aan katholiek onderwijs ten grondslag liggen, die voortkomen uit de sterk uiteenlopende religieus-kerkelijke en maatschappelijke oriëntatie der katholieken. Of dit inderdaad het geval is en vanuit welke motivatie door de verschillende groepen aan het katholiek onderwijs wordt deelgenomen zullen wij hieronder trachten vast te stellen.

De meest voor de hand liggende, maar tevens zeer gebrekkige, informatie over de aard van de motivatie voor katholiek onderwijs nu, biedt het spontane antwoord van de respondenten op de open vraag waarom ze hun kinderen naar een katholieke school hebben gezonden. Slechts zeer weinig respondenten, n.l. 4% van alle ouders, wijst in dit verband uitsluitend of onder andere op het gevaar van een beïnvloeding door niet-katholieken of op de noodzaak de kinderen tegen een dergelijke beïnvloeding op niet-katholieke scholen te beschermen. Veel meer ouders, n.l. 27%, spreken daarentegen ter motivering van hun keuze expliciet, en zoals gezegd spontaan, over een katholieke opvoeding, vorming of onderricht die door de katholieke school kan worden gerealiseerd. In dezelfde richting wijzen de antwoorden op de vraag of en zo ja waarom men een niet-katholieke school ongeschikt acht voor katholieke kinderen. Wederom refereren slechts weinig ouders, n.l. 4%, aan de verkeerde invloed die, naar hun mening, van de niet-katholieke scholen uitgaat en betreft een groter deel, n.l. 14%, het ontbreken van een specifiek katholieke opvoeding of vorming. Het schijnt dat dus nog slechts voor weinig katholieken de bewuste behoefte aan isolatie en afweer, zelfs met betrekking tot het onderwijs, relevant is; hetgeen nog wordt bevestigd door het feit dat een overgrote meerderheid der ouders, n.l. 74%, een niet-katholieke school niet ongeschikt acht voor katholieke kinderen en er dus kennelijk weinig of geen directe gevaren in ziet.⁶⁵ Daarentegen schijnt de mogelijkheid tot religieuze vorming in en door middel van het katholiek onderwijs bij de motivering een grotere rol te spelen.

Deze gegevens verschaffen echter slechts een zeer beperkte en globale informatie over de bestaande motivering voor het katholiek onderwijs. Allereerst omdat de open vraagstelling slechts een bewuste motivering oproept en vele

latente motivaties daardoor niet naar voren komen, vervolgens omdat het antwoord op dergelijke vragen in hoge mate afhankelijk is van het verbaliseringsvermogen der respondenten en tenslotte ook omdat men wellicht bepaalde motieven niet als zodanig wil uitspreken, hoewel ze wel degelijk een rol spelen. Een en ander blijkt duidelijk uit het feit dat 63% van de ouders ter motivering van hun keuze voor katholiek onderwijs naar de gewoonte, de traditie en de vanzelfsprekendheid verwijst, hetgeen niet zonder meer impliceert dat aan die keuze geen (latente) behoeften ten grondslag liggen. Om deze bezwaren zo veel mogelijk te voorkomen en om dus ook latente en ideologisch belaste dimensies in de motivatie te kunnen achterhalen, hebben wij in dit onderzoek een schaal gehanteerd waarin verschillende veronderstelde motivatie-aspecten vertegenwoordigd zijn.⁶⁶

Uit factor-analyse ⁶⁷ op deze gegevens bleek dat er onderscheid kan worden gemaakt tussen drie motivatie-dimensies met betrekking tot het katholiek onderwijs, n.l.:

- 1 de motivatie op basis van de behoefte aan religieuze vorming;
- 2 de motivatie op basis van de behoefte aan isolatie ter bescherming tegen ongewenste invloeden van niet-katholieken of niet-katholiek onderwijs;
- 3 de motivatie op basis van, wat wij zouden willen noemen, de vanzelfsprekende groepsgebondenheid, de behoefte aan beslotenheid in en deelname aan eigen vertrouwde kring.

Deze drie dimensies vertonen een duidelijke, min of meer cumulatieve, samenhang.⁶⁸ Het merendeel, n.l. 66%, van degenen met een relatief sterke isolementsmotivatie bezit ook een relatief sterke groepsgebonden motivatie, terwijl wederom het merendeel, n.l. 78%, van degenen met een relatief sterke groepsgebonden motivatie een relatief sterke behoefte aan religieuze vorming door middel van katholiek onderwijs heeft. Dit neemt echter anderzijds niet weg dat bij een zeer aanzienlijk gedeelte, n.l. 53%, van degenen met een naar verhouding sterke religieus-vormende motivatie, het isolement of de groepsgebondenheid als motief voor katholiek onderwijs niet of nauwelijks aanspreekt; het isolement zelfs bij 78% van hen niet. Hieruit blijkt al dat de mogelijkheid tot religieuze vorming veel sterker als motief voor het katholiek onderwijs op de voorgrond treedt dan de gehechtheid aan eigen kring en deze weer meer dan de bescherming tegen of de vrees voor de beïnvloeding door niet-katholieken.⁶⁹

Tabel 4.2.6 toont hoe de ondervraagde ouders binnen elk van deze motivatie-dimensies zijn gespreid.

Deze verdelingen zijn bij de hoofden, de godsdienstleraren en de andere docenten voor wat betreft de motivatie ten aanzien van de religieuze vorming en het isolement nagenoeg hetzelfde als bij de ouders, doch de motivatie op basis van de groepsgebondenheid is bij de respondenten uit het onderwijs in het algemeen enigszins zwakker dan bij de ouders.⁷⁰

Tabel 4.2.6

De verdeling der ouders naar de intensiteit van hun motivatie voor het katholiek onderwijs met betrekking tot respectievelijk de religieuze vorming, de groepsgebondenheid en het isolement

	sterk —————> zwak						
	1	2	3	4	5	totaal	abs. totaal
1 motivatie religieuze vorming	28	30	20	14	8	100	762
2 motivatie groepsgebondenheid	15	20	4	30	31	100	762
3 motivatie isolement	3	7	7	41	42	100	762

De identificatie met het katholiek onderwijs wordt nu tegelijkertijd door ieder van deze drie motivaties of behoeften bepaald. Relatief de sterkste invloed op de identificatie gaat daarbij van de behoefte aan religieuze vorming uit, terwijl de gehechtheid aan het katholiek onderwijs blijkbaar minder op isolementsmotieven en de behoefte aan geborgenheid in eigen kring stoelt.⁷¹ De betekenis van het katholiek onderwijs ligt voor de katholieken klaarblijkelijk vooral in de mogelijkheid tot de religieuze vorming van de kinderen en in mindere mate in de bescherming tegen andere invloeden en de beslotenheid in een vertrouwd milieu.

Mede tengevolge van de onderlinge samenhang der motivatie-dimensies komt de gemiddeld sterkste identificatie met het katholiek onderwijs echter voor bij diegenen waar de behoefte aan isolement en bescherming het sterkst leeft en is de identificatie het zwakst bij diegenen die naar verhouding slechts weinig behoefte hebben aan religieuze vorming door middel van het onderwijs. Dit betekent echter niet dat de gehechtheid aan het katholiek onderwijs verdwijnt wanneer men geen behoefte (meer) heeft aan bescherming of geborgenheid.⁷² Ruim 30% van degenen, bij wie de isolementsmotivatie niet leeft, bezit toch een sterke of tamelijk sterke identificatie met het katholiek onderwijs, vooral omdat ze aan dit onderwijs als mogelijkheid tot religieuze vorming waarde hechten. Wanneer men echter ook in dit opzicht geen of minder behoefte meer heeft aan katholiek onderwijs, neemt de identificatie aanzienlijk af, zoals tabel 4.2.7 laat zien.

Een, overigens te verwachten, daling van de motivatie voor het katholiek onderwijs op basis van de behoefte aan isolement en beslotenheid zal dus weliswaar een verzwakking van de gemiddelde identificatie met het katholiek onderwijs tot gevolg hebben, maar zal bepaald niet tot een sterke inzinking van de identificatie leiden. Dit laatste zal echter wel het geval zijn wanneer men ook de religieus-vormende waarde van het katholiek onderwijs in twijfel gaat trekken. Of, in hoeverre en bij welke groeperingen dit in de naaste toekomst in sterkere mate zal gebeuren, hangt af van de (ontwikkeling in de) factoren die op het bestaan en de aard van de behoefte aan religieuze vor-

Tabel 4.2.7

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs naar de mate van religieus-vormende motivatie, voor de ouders

persoonlijke identificatie		religieus-vormende motivatie					totaal
		sterk 1	2	3	4	zwak 5	
sterk ↓	5	51	31	20	7	3	29
	4	32	34	23	24	13	28
	3	14	16	23	19	16	17
	2	2	14	18	24	20	13
zwak	1	1	5	16	26	48	13
totaal		100	100	100	100	100	100
abs. totaal		215	226	151	106	64	762

$$\chi^2 = 239, D_{\text{fm}} = 16, P < .001$$

ming door middel van het onderwijs van invloed zijn en van de mate waarin het onderwijs daaraan, in de perceptie van de betrokkenen, kan voldoen. Voor wat de achtergrond van de verschillende motivatie-dimensies betreft richt de aandacht zich vooral op de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit van de katholieken. Door de sterke onderlinge samenhang van deze drie dimensies, vertoont uiteraard elk van deze drie dimensies zowel met de religieus-kerkelijke oriëntatie als met de ingroup-mentaliteit een duidelijk verband.⁷³

Nadere analyse toont evenwel aan dat de motivatie op basis van de behoefte aan isolement en geborgenheid in eigen kring vooral voorkomt onder de minderheidsbewuste katholieken, onder de katholieken met een sterke ingroup-mentaliteit en ten dele ook onder de rechtzinnige katholieken.⁷⁴ Deze behoefte en de daaruit voortspruitende motivaties voor het katholiek onderwijs worden dus kennelijk vooral bepaald door een sterke groepsgebondenheid van de katholieken, hun verhouding ten opzichte van de niet-katholieke groeperingen en, door de bestaande religieus-exclusivistische opvattingen,⁷⁵ doch minder door de aard van hun religieus-kerkelijke oriëntatie.⁷⁶ De behoefte aan katholiek onderwijs als isolatie-mechanisme is, met andere woorden, niet zozeer een resultante van religieus-kerkelijke opvattingen als wel van de gehechtheid aan en vertrouwdheid met een bepaalde maatschappelijke groep en de sociale afstand tot andere groeperingen in de samenleving. Met betrekking tot de behoefte aan religieuze vorming als motivatie voor de deelname aan het katholiek onderwijs speelt de groepsgebondenheid der katholieken echter geen dominerende rol.⁷⁷ Opmerkelijk is daarentegen dat er ten aanzien van deze motivatie ook betrekkelijk geringe verschillen bestaan tussen de onderscheiden typen van religieus-kerkelijke oriëntatie. Welis-

waar vertonen vooral de rechtzinnigen en de kerkelijke traditionelen een gemiddeld sterke religieus-vormende motivatie, doch alleen onder de zwak-kerkelijke vrijzinnigen komt een relatief grote groep voor, n.l. 22%, die aan de religieus-vormende functie van het katholiek onderwijs zeer weinig waarde hecht, terwijl onder alle andere typen van religieus-kerkelijke oriëntatie de behoefte aan religieuze vorming door middel van het onderwijs niet onaanzienlijk is, zoals tabel 4.2.8 toont. Dit impliceert dat de sterke samenhang tussen de religieus-kerkelijke oriëntatie en de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs slechts ten dele een gevolg is van een verschil in behoefte aan religieuze vorming door middel van het onderwijs⁷⁸ en dat met name de gematigd-kerkelijke traditionelen, de kerkelijk vrijzinnigen en de zwak-kerkelijk vrijzinnigen weliswaar voor katholiek onderwijs gekozen hebben vanwege de religieuze vorming van hun kinderen, hoewel zij aan het katholiek onderwijs als zodanig slechts weinig gehecht zijn. Zoals later nog zal blijken, speelt daarbij vooral het gebrek aan een redelijk alternatief een belangrijke rol.

Tabel 4.2.8

De religieus-kerkelijke oriëntatie naar de mate van religieus-vormende motivatie, voor de ouders

religieus-kerkelijke oriëntatie	religieus-vormende motivatie					totaal	abs. totaal
	sterk 1	2	3	4	zwak 5		
rechtzinnigen	47	31	11	9	2	100	103
kerkelijk traditionelen	40	28	18	11	3	100	198
gematigd-kerkelijk traditionelen	12	34	26	19	9	100	67
progressief kerkelijken	26	29	24	11	10	100	148
kerkelijk vrijzinnigen	21	34	21	16	8	100	134
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	11	24	22	21	22	100	112
totaal	28	30	20	14	8	100	762

$\chi^2 = 98$, Dfm = 20, $P < .001$

Samenvattend kan dan ook worden gesteld, dat door een (verdergaande) afzwakking van het minderheidsbewustzijn en de ingroup-mentaliteit der katholieken de gehechtheid aan het katholiek onderwijs zal verminderen, omdat de behoefte aan het katholiek onderwijs als isolatie-mechanisme en middel tot of uiting van groepscohesie aan betekenis verliest. De daling van de gehechtheid aan het katholiek onderwijs tengevolge daarvan zal echter slechts van beperkte omvang zijn, omdat het katholiek onderwijs voor de katholieken van betekenis blijft ter realisering van hun behoefte aan (additionele) religieuze vorming van hun kinderen. Ook door een (verdergaande) verandering in de religieus-kerkelijke oriëntatie der katholieken in de richting van een grotere

vrijzinnigheid, zal deze behoefte aan een additionele religieuze vorming van de kinderen slechts in beperkte mate afnemen. Desalniettemin zal door een toenemende vrijzinnigheid de gehechtheid aan het katholiek onderwijs aanzienlijk verminderen; evenwel niet omdat men dan zoveel minder behoefte heeft aan geïnstitutionaliseerde religieuze vorming van de kinderen, maar blijkbaar vooral omdat men het katholiek onderwijs daarvoor niet noodzakelijk, het meest geëigend of onmisbaar acht.

Hierin schuilt bovendien een, uiteraard gedeeltelijke, verklaring voor het feit dat de ontzuiling met betrekking tot het katholiek onderwijs momenteel van veel minder betekenis is dan ten aanzien van verschillende andere verzuilde organisaties. Een eventuele daling in de belangstelling voor het katholiek onderwijs tengevolge van een afnemende behoefte aan bescherming en beslotenheid, wordt immers hier in belangrijke mate ondervangen door de betekenis van het katholiek onderwijs als religieus socialisatie-mechanisme, door de behoefte aan additionele religieuze vorming, hetgeen voor andere verzuilde organisaties waarschijnlijk minder het geval is. Een en ander blijkt ook uit het feit dat de ingroup-mentaliteit, los van de religieus-kerkelijke oriëntatie, veel meer van invloed is op de verzuilingsmentaliteit in het algemeen ($r_{12.3} = .25$) dan op de algemene identificatie met het onderwijs ($r_{12.3} = .04$). Dit betekent dat de belangstelling voor de verzuilde organisaties in het algemeen veel meer afhankelijk is van de ingroup-mentaliteit en de behoefte aan bescherming, dan de belangstelling voor het katholiek onderwijs en dat een afnemende ingroup-mentaliteit dus veel meer consequenties zal hebben voor de ontzuiling van andere verzuilde organisaties dan voor die van het onderwijs. Ook het hieronderstaande overzicht van de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de ingroup-mentaliteit en de houding ten aanzien van het bestaan van onderscheiden verzuilde organisaties, onder constant-houding van de religieus-kerkelijke oriëntatie, wijst in die richting.

Tabel 4.2.9

Overzicht van de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de ingroup-mentaliteit en de religieus-kerkelijke oriëntatie met de waardering voor het bestaan van de volgende katholieke organisaties, voor de ouders

De waardering voor het bestaan van katholiek(e):	de r-waarde van de relatie met:	
	ingroup-mentaliteit	religieus-kerkelijke oriëntatie
onderwijs	.15	.29
jeugdverenigingen	.19	.28
kranten	.14	.32
ziekenhuizen	.22	.25
omroep	.21	.32
politieke partij	.21	.26
vakbeweging	.26	.26
sportverenigingen	.28	.20

Het blijkt dat de invloed van de ingroup-mentaliteit op de waardering voor katholiek onderwijs (én voor katholieke kranten) zwakker is dan met name op de waardering voor een katholieke vakbeweging en katholieke sportverenigingen, zodat de belangstelling voor deze laatste verzuilde organisaties meer getroffen zal worden door een verzwakking van de ingroup-mentaliteit dan de belangstelling voor het katholiek onderwijs, de katholieke pers en katholieke jeugdverenigingen en zodat verwacht mag worden dat nu reeds de deelname aan bijvoorbeeld de vakbeweging gemiddeld meer door de behoefte aan bescherming en beslotenheid gemotiveerd zal zijn dan de deelname aan bijvoorbeeld het onderwijs.

Het is, overigens, gezien de samenhang van zowel de ingroup-mentaliteit als de religieus-kerkelijke oriëntatie met de leeftijd en gezien de huidige ontwikkelingen in Nederland, te verwachten dat ook de gehechtheid aan het katholiek onderwijs nog aanzienlijk zal afnemen. In hoeverre deze, door verschillende oorzaken, verminderde gehechtheid aan het katholiek onderwijs echter ook, even sterk of even snel, zal leiden tot een daadwerkelijke daling van de deelname aan katholiek onderwijs is moeilijk te voorspellen, omdat de feitelijke deelname ongetwijfeld van meerdere factoren afhankelijk is dan alleen van de identificatie met en deze motivatie voor het katholiek onderwijs. Zeker is echter dat de 'voorkeurspositie' van het katholiek onderwijs aanzienlijk verzwakt, dat de keuze voor het katholiek onderwijs voor steeds grotere groepen katholieken steeds minder vanzelfsprekend wordt en dat de huidige deelname niet als een indicatie voor een ongedifferentieerde en prijshoudende markt mag worden beschouwd.

3 DIFFERENTIATIE NAAR SCHOOLTYPEN

In het voorgaande bleek, dat er, in tegenstelling tot wat men op grond van de deelname-cijfers zou verwachten, onder de Nederlandse katholieken duidelijke verschillen bestaan in gehechtheid aan het katholiek onderwijs. Deze verschillen komen voort uit de differentiaties in ingroup-mentaliteit der katholieken en de daaruit voortvloeiende mate waarin men aan isolement en geborgenheid behoefte heeft, uit de verschillen in religieus-kerkelijke oriëntatie, en, ten dele daarmee in verband, uit de verschillende behoefte aan religieuze vorming door middel van het onderwijs. Hierbij is echter voortdurend het onderwijs in zijn totaliteit beschouwd, zonder rekening te houden met verschillen die aan het onderwijs zelf inhaerent zijn en die mogelijk mede van invloed zijn op de identificatie met het katholiek onderwijs. Een dergelijke benadering is wellicht gerechtvaardigd wanneer de behoefte aan isolement van doorslaggevende betekenis zou zijn voor de identificatie, omdat ten aanzien hiervan verschillen in het onderwijs zelf waarschijnlijk minder relevant zijn. Met het oog op de (toenemende) betekenis van de behoefte aan religieuze

vorming voor de identificatie lijken echter bepaalde kenmerkende onderscheidingen binnen het onderwijs wel degelijk van belang.

De waarde die men, vanwege de religieuze vorming, aan het katholiek onderwijs hecht kan immers, zoals wij in hoofdstuk 2 hypothetisch stelden, mede afhankelijk zijn van de mate waarin men die religieuze vorming in bepaalde typen van onderwijs mogelijk en nodig acht. In dit opzicht zal, naar onze veronderstelling, de identificatie met name mede afhankelijk zijn van de mate waarin men het onderwijs een specifiek-technisch of zakelijk-vormende taak toekent, die weinig, c.q. minder duidelijk, ruimte laat of aanknopingspunten biedt voor religieuze interpretatie en vormgeving en van de mate waarin men, gezien de leeftijd van de leerlingen, een dergelijke religieuze vorming nodig acht.⁷⁹

In concreto stelden wij, dat op grond van dergelijke overwegingen verwacht zou mogen worden dat de identificatie met het beroepsonderwijs geringer zal zijn dan die met het algemeen vormend onderwijs, dat de identificatie in het algemeen geringer zou zijn bij diegenen die het onderwijs meer een opleidende dan een (persoonlijkeheids-)vormende taak toekennen en dat de gehechtheid aan het lager onderwijs groter zou zijn dan die aan het voortgezet onderwijs. Veronderstellingen waartoe de geschatte gegevens over de relatieve deelname aan verschillende vormen van katholiek onderwijs⁸⁰ al aanleiding gaven, maar die op grond van deze gegevens zelf niet konden worden bevestigd.

Wij hebben nu getracht eventuele verschillen in taakdefinitie ten aanzien van het onderwijs, die er bij de betrokkenen bestaan, vast te stellen door de respondenten een groot aantal taak-aspecten te laten evalueren.⁸¹ Het hieruit verkregen materiaal biedt op zich vele uitgangspunten voor conclusies en overwegingen met betrekking tot het onderwijs in het algemeen, die wij in dit kader buiten beschouwing zullen laten, maar toonde tevens aan dat een verdergaande operationalisatie van deze taakopvattingen noodzakelijk is, omdat de hier gehanteerde indicaties blijkbaar zo algemeen zijn dat ze te weinig discrimineren.⁸² Toch bieden deze resultaten enkele relevante aanknopingspunten voor het in deze paragraaf gestelde probleem, die wij niet onvermeld willen laten. Uit factor-analyse ⁸³ op deze gegevens bleek, dat er onderscheid kan worden gemaakt tussen zes verschillende dimensies van taak-toekenning aan het onderwijs, of met andere woorden tussen zes, elkaar overigens niet uitsluitende, soorten taakopvattingen met betrekking tot het onderwijs. Deze taken zijn achtereenvolgens: ⁸⁴

- 1 de zedelijke vorming, dat wil zeggen het bijbrengen van ethische waarden en houdingen als eerlijkheid, rechtvaardigheid, beleefdheid, begrip voor anderen;
- 2 de vaktechnische vorming, dat wil zeggen het aanleren van de in de respectieve vakken aanwezige kennis en vaardigheid;
- 3 de godsdienstige vorming, dat wil zeggen de overdracht van religieuze

- waarden, gedragingen en kennis;
- 4 de algemeen-culturele vorming, dat wil zeggen het bijbrengen van smaak voor literatuur en muziek, het aanleren van een kritische denkhouding, en het geven van inzicht in algemeen-maatschappelijke verschijnselen;
 - 5 de maatschappelijke vorming, die moet worden verstaan als een voorbereiding op de positie in beroep en maatschappij, voorzover het de niet strikt-vakmatige kennis- en vaardigheidsaspecten betreft (hieronder ressorteert bijvoorbeeld ook de vrije-tijdsbesteding en seksuele voorlichting);
 - 6 de disciplinaire vorming, dat wil zeggen het bijbrengen van orde, discipline en systematiek.

Tabel 4.3.1 laat zien welke differentiaties er in deze onderscheiden taakopvattingen bestaan bij de ouders en bij de respondenten uit het onderwijs.⁶⁵

Tabel 4.3.1

*De differentiatie in de taakopvattingen met betrekking tot het onderwijs, onder de ouders en de respondenten uit het onderwijs*⁶⁶

	zwak —————> sterk							
	0	1	2	3	4	5	totaal	abs. totaal
zedelijke vorming								
— ouders	2	3	4	9	18	64	100	762
— onderwijs	1	1	2	6	29	61	100	638
vaktechnische vorming								
— ouders	—	3	10	87	x	x	100	762
— onderwijs	3	5	15	77	x	x	100	638
godsdienstige vorming								
— ouders	8	9	15	68	x	x	100	762
— onderwijs	6	11	16	67	x	x	100	638
alg. culturele vorming								
— ouders	3	11	19	33	34	x	190	762
— onderwijs	1	5	17	35	42	x	100	638
maatschappelijke vorming								
— ouders	5	8	18	23	46	x	100	762
— onderwijs	8	14	22	26	30	x	100	638
disciplinaire vorming								
— ouders	1	7	92	x	x	x	100	762
— onderwijs	1	9	90	x	x	x	100	638

Zoals gezegd hebben deze, zo geoperationaliseerde, dimensies kennelijk te weinig discriminerend effect; de hoogste schaalwaarden bevatten voortdurend zeer grote groepen respondenten.⁶⁷

In het algemeen blijken er in de taakopvattingen tussen de ouders en het onderwijs slechts geringe verschillen te bestaan, hoewel het interessant is dat de algemeen culturele vorming in het docenten-korps hoger gewaardeerd wordt en de ouders relatief iets meer waarde hechten aan de maatschappelijke en

de vaktechnische vorming. Ook tussen de verschillende onderwijstypen bestaan in dit opzicht weinig verschillen, hoewel de zedelijke en de maatschappelijke vorming in het v.h.m.o. en het u.l.o. minder op de voorgrond treden dan in het beroepsonderwijs en de algemeen-culturele vorming daarentegen in het v.h.m.o. meer.

Een eerste inzicht in de invloed van de aard der taakopvatting op de betekenis die men hecht aan katholiek onderwijs, c.q. aan de religieus-vormende waarde daarvan, biedt de confrontatie van de respectieve 'profane' taakopvattingen met de opvatting over de godsdienst-vormende taak van het onderwijs.⁸⁸ Het blijkt nu, dat er vooral samenhang bestaat tussen de opvatting over de zedelijk-vormende taak van het onderwijs en de taakopvatting met betrekking tot de godsdienstige vorming, in die zin dat men van het onderwijs meer een godsdienstige vorming verwacht naarmate men er ook meer betekenis voor de zedelijke vorming aan toekent.⁸⁹ Verschillen in opvatting over de algemeen-cultureel vormende en de maatschappelijk vormende taak van het onderwijs zijn daarentegen veel minder van invloed op de verwachting met betrekking tot de godsdienstige vorming, terwijl de, overigens slechts summiere, verschillen in de vaktechnisch-vormende taakopvatting voor de verwachtingen ten aanzien van de godsdienstige vorming nauwelijks van betekenis zijn.⁹⁰ Met enige voorzichtigheid, in verband met de geringe differentiaties binnen de respectieve taakopvattingen, kan men toch stellen dat blijkbaar inderdaad de waarde die men aan het onderwijs hecht als mogelijkheid tot religieuze vorming mede bepaald wordt door de mate waarin men het onderwijs niet alleen als opleiding maar ook als waarden-overdracht beschouwt. De verschillen die er in dit opzicht bestaan zullen dan ook mede van invloed zijn op de gehechtheid aan het katholiek onderwijs. Tabel 4.3.2 toont aan, dat er inderdaad verband bestaat tussen de mate waarin men aan het onderwijs een zedelijk-vormende taak toekent en de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs.⁹¹

Tabel 4.3.2

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs naar de opvatting over de zedelijk-vormende taak van het onderwijs, voor de ouders

		zedelijk-vormende taak-opvatting						totaal	abs. totaal
		zwak					sterk		
persoonlijke identificatie	0	1	2	3	4	5			
	1	4	1	7	17	20	51	100	96
	2	4	3	5	15	23	50	100	101
	3	2	8	4	5	24	57	100	131
	4	1	3	4	7	15	70	100	214
sterk	5	1	2	1	7	14	75	100	220
totaal		2	3	4	9	18	64	100	762

$\chi^2 = 63$, Dfm = 20, $P < .001$

De invloed van de verschillen in deze taakopvatting op de identificatie met het katholiek onderwijs is weliswaar aanzienlijk zwakker dan van de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit, doch ze speelt als afzonderlijke factor niettemin een rol.⁸³

Hoewel deze factor nu binnen alle schooltypen de identificatie met het katholiek onderwijs kan modificeren, in zo verre er binnen al de onderscheiden schooltypen verschillen in taakopvattingen bestaan, ligt het toch voor de hand dat hierdoor vooral de identificatie met het katholiek beroepsonderwijs nadelig zal worden beïnvloed, omdat daar het vaktechnische karakter, althans in de perceptie, meer uitdrukkelijk op de voorgrond staat.⁸³ Het antwoord op de vraag of men ten aanzien van een aantal met name genoemde schooltypen de voorkeur geeft aan katholiek onderwijs dan wel katholiek onderwijs in de betreffende gevallen minder belangrijk vindt,⁸⁴ toont aan dat de belangstelling voor de katholieke signatuur met betrekking tot verschillende schooltypen inderdaad aanzienlijk uiteenloopt.

Tabel 4.3.3

Het percentage ouders en respondenten uit het onderwijs dat de voorkeur geeft aan een katholieke onderwijs-instelling bij de volgende genoemde schoolsoorten ⁸⁵

	ouders	onderwijs-respondenten
lagere school	87	80
kweekschool	77	74
huishoudschool	71	61
m.u.l.o.	70	59
h.b.s.	69	52
gymnasium	67	52
school voor maatschappelijk werk	64	59
ambachtsschool	55	49
universiteit	55	25
land- en tuinbouwschool	43	31
h.t.s.	33	8
handelsavondschoon	33	4
kunstacademie	33	12
sportacademie	33	9
banketbakkersschool	30	11
machinistenschool	27	6
abs. totaal	762	638

Duidelijk blijkt, dat de voorkeur voor een katholieke school voortdurend afneemt naarmate de inhoud van het onderwijs, althans in de perceptie, een meer zakelijk-deskundig of vaktechnisch karakter heeft en minder ruimte laat voor of te maken heeft met religieus-ethische waarden.⁸⁶ Tevens

blijkt, zij het veel minder evident en aanzienlijk doorkruist door de bovengenoemde variatie, dat de voorkeur voor katholiek onderwijs groter is naarmate de betrokken categorie leerlingen jonger is.⁹⁷ Dat beide aspecten, te weten het vaktechnisch karakter en de leeftijd der leerlingen, een rol spelen in de gedifferentieerde voorkeur voor katholiek onderwijs, respectievelijk in de beoordeling van de waarde der katholiciteit voor onderscheiden schoolsoorten, blijkt bovendien onmiskenbaar uit het feit, dat juist deze twee aspecten door de respondenten spontaan als argumenten werden gehanteerd ter motivering van hun 'relativerende' oordeel over het belang van katholiek onderwijs bij bepaalde schoolsoorten. Van alle betreffende ouders wijst 50% in dit verband uitsluitend of onder andere op het specifiek-technische karakter van de betrokken opleiding en 40% op de leeftijd van de leerlingen. Bij de respondenten uit het onderwijs weegt de leeftijd van de leerlingen iets zwaarder dan de inhoud van de opleiding in de waardering van de katholiciteit der school; 54% van hen motiveert zijn oordeel alleen of mede op grond van de leeftijd der leerlingen en 42% op grond van de vaktechnische inhoud van het onderwijs.⁹⁸

Factor-analyse op de gegevens over de voorkeur voor katholiek onderwijs met betrekking tot onderscheiden schooltypen toont echter aan, dat vooral de (perceptie van de) inhoud van het onderwijs, en niet zozeer de leeftijd der leerlingen, van doorslaggevende betekenis is voor de bepaling der voorkeur en dat er met name onderscheid kan worden gemaakt tussen de voorkeur der katholieken voor katholiek algemeen-vormend onderwijs en de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs.⁹⁹ Tussen beide voorkeursdimensies bestaat een sterke samenhang, waarbij diegenen die een sterke voorkeur hebben voor katholiek beroepsonderwijs ook praktisch unaniem een sterke voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs bezitten. De voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs is, blijkens tabel 4.3.4, in het algemeen echter

Tabel 4.3.4

*De voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs in vergelijking met die voor katholiek algemeen-vormend onderwijs, bij de ouders*¹⁰⁰

voorkeur katholiek beroepsonderwijs	voorkeur katholiek algemeen-vormend onderwijs					totaal	abs. totaal	perc. verticaal	
	zwak	→			sterk				
	1	2	3	4	5				
zwak	1	48	20	11	21	—	100	227	30
↓	2	—	2	17	31	50	100	184	24
	3	—	1	2	17	80	100	137	18
	4	—	—	—	18	82	100	34	4
sterk	5	—	—	—	1	99	100	180	24
totaal		14	6	8	18	54	100	762	100

$\chi^2 = 658$, Dfm = 16, $P < .001$

veel groter, zodat ook onder diegenen die weinig waarde hechten aan katholiek beroepsonderwijs er toch nog velen zijn die een sterke of tamelijk sterke voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs vertonen.

De groep katholieken, die zowel met betrekking tot het katholiek beroepsonderwijs als met betrekking tot het katholiek algemeen-vormend onderwijs een relatief zwakke voorkeur vertoont, omvat 21% van de ondervraagde ouders en 29% van de respondenten uit het onderwijs, terwijl daarentegen 28% van de ouders en 7% van de ondervraagden uit het onderwijs voor beide katholieke schoolsoorten een relatief sterke voorkeur vertoont. In het algemeen hecht men binnen het onderwijs zelf dus minder waarde aan de katholiciteit van het beroepsonderwijs, dan onder de ouders reeds het geval is. Deze verhoudingen in de voorkeur voor het katholiek beroeps- en algemeen vormend onderwijs zijn bij de ouders met kinderen op de onderscheiden schooltypen nagenoeg hetzelfde, zodat men zich in de algemene beoordeling van de waarde van verschillende katholieke schoolsoorten blijkbaar niet zozeer laat leiden door de concrete ervaringen met bepaalde typen, doch vooral door meer algemene percepties en overwegingen.¹⁰¹ Bij de docenten is dit eveneens het geval.¹⁰² Ook door de betrokkenen bij het beroepsonderwijs zelf wordt het belang van katholiek onderwijs in deze sector in het algemeen blijkbaar minder groot geacht dan met betrekking tot algemeen-vormend onderwijs.¹⁰³

De gradaties in de voorkeur voor katholiek algemeen-vormend en katholiek beroepsonderwijs blijken vervolgens, evenals de algemene en de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs, verband te houden met de verschillen in de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit der katholieken. Zo heeft 43% van de minderheidsbewuste ouders een sterke of tamelijk sterke voorkeur voor het katholiek beroepsonderwijs, terwijl dit slechts bij 13% van de katholieke ouders zonder ingroup-mentaliteit het geval is.¹⁰⁴ Eveneens is bij 82% van de minderheidsbewuste ouders de voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs relatief sterk, terwijl het overeenkomstige percentage onder de ouders zonder ingroup-mentaliteit 53% bedraagt.¹⁰⁵ In de kringen van het onderwijs treft men in dit opzicht analoge verhoudingen aan, hoewel de invloed van de ingroup-mentaliteit zich hier met betrekking tot de voorkeur voor het beroepsonderwijs niet zozeer uit in verschillen bij de relatief sterkste voorkeur, die bij de docenten immers slechts zeer gering is, maar vooral in verschillen met betrekking tot de relatief zwakste voorkeur.¹⁰⁶

Ook bij traditioneel-kerkelijk georiënteerde ouders in het algemeen en de rechtzinnige ouders in het bijzonder is zowel de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs als die voor katholiek algemeen-vormend onderwijs aanzienlijk sterker dan bij de vrijzinnig-kerkelijk georiënteerde ouders, zoals tabel 4.3.5 laat zien.

Tabel 4.3.5

De voorkeur voor katholiek beroeps- en algemeen-vormend onderwijs naar de religieus-kerkelijke oriëntatie van de ouders

religieus kerkelijke oriëntatie	voorkeur voor:												abs. tot.
	kath. beroepsonderwijs						kath. algemeen- vormend onderwijs						
	zwak —————> sterk					tot.	zwak —————> sterk					tot.	
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
rechtzinnigen	10	18	23	9	40	100	3	3	4	6	84	100	103
kerkelijk													
traditionelen	11	29	25	6	29	100	5	3	5	14	73	100	199
gematigd-kerkelijk													
traditionelen	38	27	11	1	23	100	20	4	9	23	44	100	66
progressief													
kerkelijken	26	27	19	8	20	100	9	4	9	28	50	100	148
kerkelijk													
vrijzinnigen	47	23	14	—	16	100	19	14	14	18	35	100	134
zwak-kerkelijk													
vrijzinnigen	61	17	8	1	13	100	40	12	7	17	24	100	112
totaal	30	24	18	4	24	100	14	6	8	18	54	100	762

beroepsonderwijs: $\chi^2 = 154$, Dfm = 20, $P < .001$

algemeen-vormend onderwijs: $\chi^2 = 194$, Dfm = 20, $P < .001$

Wederom kunnen bij de respondenten uit het onderwijs dezelfde tendenties geconstateerd worden.¹⁰⁷

De werking van beide factoren resulteert ook hier, evenals bij de persoonlijke en de algemene identificatie, in een gevarieerd patroon van relaties met de voorkeur voor katholiek beroeps- en algemeen-vormend onderwijs, waarbij de gemiddeld sterkste voorkeur voor de katholiciteit van beide schoolsoorten voorkomt bij de rechtzinnige katholieken met een sterke ingroup-mentaliteit en de gemiddeld zwakste voorkeur bij de zwak-kerkelijk vrijzinnigen zonder ingroup-mentaliteit, doch waarbij ook bijvoorbeeld de voorkeur van de kerkelijk vrijzinnigen met een sterke ingroup-mentaliteit gemiddeld groter is dan die der kerkelijk-traditionelen zonder ingroup-mentaliteit.¹⁰⁸ Hieruit blijkt al, dat ook ten aanzien van de voorkeur voor katholiek beroeps- en algemeen-vormend onderwijs, zowel de religieus-kerkelijke oriëntatie van de katholieken als hun ingroup-mentaliteit ieder een eigen, niet volledig tot elkaar te herleiden, invloed hebben. De partiële correlatie-coëfficiënten van de relaties van elk van beide factoren met de voorkeur, onder constanthouding van de ander, bevestigen dit, zoals onderstaand overzicht toont.

Tabel 4.3.6

Overzicht van de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen respectievelijk de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit met de voorkeur voor katholiek beroeps- en algemeen-vormend onderwijs, voor de ouders

de partiële relatie tussen:	r-waarde
1 religieus-kerkelijke oriëntatie — voorkeur katholiek beroepsonderwijs	.24
2 ingroup-mentaliteit — voorkeur katholiek beroepsonderwijs	.23
3 religieus-kerkelijke oriëntatie — voorkeur katholiek algemeen-vormend onderwijs	.32
4 ingroup-mentaliteit — voorkeur katholiek algemeen-vormend onderwijs	.14

Nadere vergelijking van deze correlatie-coëfficiënten leidt bovendien tot een interessante conclusie met betrekking tot de verschillende achtergrond van en de te verwachten ontwikkeling in het belang dat men aan de katholiciteit van deze schoolsoorten hecht. Het blijkt namelijk, dat de invloed van de ingroup-mentaliteit op de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs duidelijk groter is dan op de voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs en dat daartegenover het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie meer bepalend is voor het belang dat men aan katholiek algemeen-vormend onderwijs hecht, dan voor het belang dat men aan katholiek beroepsonderwijs hecht. Dit betekent dat de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs meer voortkomt uit de groepsgebondenheid van de katholieken en de daaruit voortvloeiende behoeften aan bescherming en beslotenheid dan de voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs, terwijl voor deze laatste wellicht de behoefte aan religieuze vorming een meer doorslaggevend motief is. Een en ander blijkt zeer duidelijk uit de partiële correlatie-coëfficiënten van de relaties tussen de beide voorkeuren met de religieus-vormende motivatie en de groepsgebondenheidsmotivatie; zie tabel 4.3.7. Bij de voorkeur voor het katholiek beroepsonderwijs speelt dus kennelijk de behoefte aan bescherming een belangrijker rol, in die zin dat men vooral ook in het beroepsonderwijs behoefte heeft aan katholieke scholen, wanneer men aan het katholiek onderwijs als middel tot bescherming en beslotenheid veel waarde hecht. Wanneer men de beschermende functie van het katholiek onderwijs echter niet (meer) van belang acht en aan het katholiek onderwijs meer uitsluitend een religieus-vormende betekenis toekent, neemt de belangstelling voor het katholiek beroepsonderwijs aanzienlijk af en richt zich vooral op het algemeen vormend onderwijs. Klaarblijkelijk wordt bovendien de religieus-vormende waarde van het beroepsonderwijs veel lager aangeslagen dan die van het algemeen-vormend onderwijs en berust de (nog) bestaande voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs dan ook in sterkere mate op de

Tabel 4.3.7

Overzicht van de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen respectievelijk de motivatie vanwege religieuze vorming en groepsgebondenheid met de voorkeur voor katholiek beroeps- en algemeen-vormend onderwijs, voor de ouders

De partiële relatie tussen:	r-waarde:
1 motivatie groepsgebondenheid — voorkeur katholiek beroepsonderwijs	.24
2 motivatie religieuze vorming — voorkeur katholiek beroepsonderwijs	.18
3 motivatie groepsgebondenheid — voorkeur katholiek algemeen vormend onderwijs	.11
4 motivatie religieuze vorming — voorkeur katholiek algemeen vormend onderwijs	.28

groepsgebondenheid en isolementsoverwegingen, terwijl de belangstelling voor katholiek algemeen-vormend onderwijs veel meer door de behoefte aan religieuze vorming voor de kinderen bepaald wordt. Gegeven het feit, dat de behoefte aan religieuze vorming, zoals wij zagen, onder alle groeperingen vrij aanzienlijk is, doch de behoefte aan katholiek onderwijs omwille van de bescherming en beslotenheid sterk met de groepsgebondenheid samenhangt, is het te verwachten dat, door de ontwikkelingen in de ingroup-mentaliteit en de religieus-kerkelijke oriëntatie van de katholieken, in eerste instantie en vooral de belangstelling voor het katholiek beroepsonderwijs aanzienlijk zal dalen; hetgeen trouwens, gezien de relatieve deelnamecijfers, wellicht reeds nu het geval is.

Concluderend kunnen wij dus stellen, dat er inderdaad differentiatie blijkt te bestaan in de waarde die men aan de katholiciteit van verschillende schoolsoorten hecht. Een differentiatie waarbij voor katholiek beroepsonderwijs in het algemeen geringere belangstelling bestaat dan voor katholiek algemeen-vormend en met name voor katholiek lager onderwijs, en die bepaald wordt door de mate waarin de (gepercipieerde) inhoud van het onderwijs aanknopingspunten biedt voor de realisering van de, overigens op zich gedifferentieerde, behoefte aan religieuze vorming door middel van het onderwijs. Voorzover men echter (mede) vanwege het isolement en de groepsgebondenheid tot katholiek onderwijs gemotiveerd is, bestaat er in de gehechtheid aan de katholiciteit der onderscheiden schooltypen bij de ouders weinig verschil.

4 DE BEHOEFTE AAN EEN ALTERNATIEF

In de voorgaande paragrafen van dit hoofdstuk hebben we geconstateerd dat een zeer grote groep katholieken, n.l. ruim 70% van de ondervraagde ouders, vanwege hun behoefte aan isolement of hun ingroup-mentaliteit en/of vooral

vanwege hun behoefte aan (additionele) religieuze vorming, gebaseerd op hun religieus-kerkelijke oriëntatie, sterk gehecht is aan het katholiek onderwijs.¹⁰⁹ We zagen eveneens dat deze gehechtheid met betrekking tot het beroeps-onderwijs aanzienlijk geringer is dan met betrekking tot het algemeen-vormend onderwijs en dat verwacht mag worden dat de binding aan het katholiek onderwijs in de naaste toekomst belangrijk zal afnemen, in hoofdzaak ten aanzien van het voortgezet onderwijs en uiteraard met name ten aanzien van het beroepsonderwijs. Daarnaast constateren we echter ook, dat op dit moment al een niet te verwaarlozen groep katholieken, n.l. ruim 25% van de ondervraagde ouders, voor zichzelf, i.c. voor hun kinderen, nog slechts weinig waarde hechten aan het katholiek onderwijs; een percentage dat met betrekking tot het beroepsonderwijs in het algemeen zelfs ruim twee maal zo groot is. Bijna de helft van hen vindt dat het katholiek onderwijs helemaal moet verdwijnen, een belangrijk deel heeft zelfs een niet-katholieke school overwogen en ruim 70% van hen is van mening dat het katholiek onderwijs, met name in verband met het isolement ten opzichte van andersdenkenden, nadelen heeft.¹¹⁰ De vraag rijst natuurlijk waarom deze mensen hun kinderen desalniettemin naar katholieke scholen hebben gezonden en wat met andere woorden de betekenis is van hun feitelijke deelname en hun relatief zwakke identificatie. Deze vraag klemmt temeer omdat het antwoord erop enig inzicht kan verschaffen in de feitelijke consequenties van de te verwachten daling der identificatie voor de deelname aan en het voortbestaan van het katholiek onderwijs in de naaste toekomst.

De eerste mogelijkheid is, dat deze respondenten weliswaar, binnen de in dit onderzoek gehanteerde criteria, een relatief zwakkere identificatie met het katholiek onderwijs vertonen dan andere groeperingen, maar dat ook deze zwakke identificatie blijkbaar nog sterk genoeg is om zich in feite tot het katholiek onderwijs te bekennen. Hoewel dat voor een deel van deze groep het geval zou kunnen zijn, achten wij deze, geruststellende, verklaring in het algemeen echter niet waarschijnlijk, op grond van de bovenvermelde opvattingen van deze groep over het katholiek onderwijs, op grond van het feit dat ook de uit de motivering blijkende behoefte van deze groep aan katholiek onderwijs zwak bleek en op grond van de in de vorige paragrafen geconstateerde achtergronden van deze zwakke identificatie. In ieder geval is hiermee het aantal verklaringsmogelijkheden niet uitgeput en moet worden nagegaan of wellicht niet andere factoren bepalend zijn voor deze op het eerste gezicht merkwaardige tegenstelling tussen de feitelijke deelname en de zwakke identificatie.

De profane waardering voor het katholiek onderwijs in vergelijking met het niet-katholiek onderwijs, dat wil zeggen de mening dat de opleiding zelf in het katholiek onderwijs beter zou zijn, blijkt in dit opzicht geen rol te spelen. Een zeer grote meerderheid, n.l. 86%, van alle ouders, ook van de zwak ge-

identificeerden, is van mening, dat de gewone vakken op het niet-katholiek onderwijs evengoed worden gegeven als op het katholiek onderwijs en 13% heeft daarover geen mening, zodat niet kan worden aangenomen dat diegenen die een zwakke identificatie bezitten toch voor het katholiek onderwijs hebben gekozen vanwege de kwalitatief betere opleiding.¹¹¹

Daarentegen noemen met name de zwakst geïdentificeerden wel andere 'praktische' motieven die hun keuze voor een katholieke school hebben bepaald. Vooral wordt daarbij gewezen op de nabijheid van de school, doch ook, zij het in mindere mate, op het feit dat de vriendjes en vriendinnetjes van de kinderen naar de katholieke school gaan en de kinderen dus zelf mee wilden, of op het feit dat er in de betreffende omgeving geen, gelijksoortige, niet-katholieke school bestaat. In totaal geeft 20% van de zwakst geïdentificeerden dergelijke praktische redenen ter motivering van hun keuze voor een katholieke school¹¹² en wij vermoeden dat dergelijke elementen ook in het keuze-proces van grotere en sterker geïdentificeerde groepen wel meespelen. Toch bieden ook deze 'praktische' voordelen van het katholiek onderwijs hoogstens slechts bij een klein deel van de zwak-geïdentificeerden de verklaring voor het feit dat ze ondanks hun relatief geringe gehechtheid aan het katholiek onderwijs in feite voor een katholieke school gekozen hebben. Een aanknopingspunt voor een veel doorslaggevender verklaringsgrond vinden we daarentegen in het, op zich opmerkelijke, verschijnsel dat ook een zeer groot deel van diegenen die slechts weinig waarde hechten aan het katholiek onderwijs, de school een godsdienstig-vormende taak toekennen, zoals tabel 4.4.1 laat zien.

Rond 60% van de zwak-geïdentificeerden blijkt het van belang te vinden dat in het onderwijs aandacht wordt geschonken aan de godsdienstige vorming van de leerlingen; hetgeen wellicht mede wordt gestimuleerd door het feit dat ongeveer 30% van hen meent zelf onvoldoende aandacht te kunnen

Tabel 4.4.1

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs naar de mate waarin men het onderwijs een godsdienstig-vormende taak toekent, voor de ouders

persoonlijke identificatie		godsdienstig vormende taakopvatting				totaal	abs. totaal
		zwak	1	2	sterk		
zwak	1	30	10	27	33	100	96
	2	12	26	21	41	100	101
	3	5	13	14	68	100	131
	4	4	7	14	75	100	214
sterk	5	2	2	7	89	100	220
totaal		8	10	14	68	100	762

$$\chi^2 = 188, \text{ Dfm} = 12, P < .001$$

schenken aan de godsdienstige vorming van hun kinderen.¹¹³ Blijkbaar hebben dus velen onder hen wel behoefte aan een additionele godsdienstige vorming van hun kinderen en zien ze dat ook als een taak van de school, maar achten ze daarvoor niet speciaal katholiek onderwijs noodzakelijk,¹¹⁴ of vinden ze dat zelfs nadelig met het oog op het isolement. Dit wettigt het vermoeden dat hun feitelijke keuze voor katholiek onderwijs veelal als een keuze 'voor de minst kwade van allen' moet worden beschouwd, of, met andere woorden, dat het katholiek onderwijs voor hen, vanwege hun behoefte aan additionele godsdienstige vorming, in de gegeven situatie als het enig mogelijke, zij het als zodanig niet geprefereerde, alternatief verschijnt. Het katholiek onderwijs bezit, anders gezegd, waarschijnlijk een monopolistische positie in een markt, waarin het openbaar en het protestants-christelijk onderwijs voor deze katholieken, met het oog op hun behoefte aan godsdienstige vorming in de school, geen redelijk alternatief vormen. Dit zou betekenen, dat zij aan elke nieuwe alternatieve structuur met een niet-uitsluitend katholiek karakter, doch waarbij wel uitdrukkelijk en op een voor hen aanvaardbare wijze de godsdienstige vorming gewaarborgd zou zijn, de voorkeur zouden geven boven het huidige katholiek onderwijs en dat een dergelijk alternatief, mits redelijk bereikbaar, door een groot deel van hen daadwerkelijk zou worden gekozen.

Voorzover mondelinge uitspraken daarover uitsluitsel geven en dat is bepaald zo wanneer men de betreffende percentages maar niet als exacte prognoses voor feitelijk gedrag beschouwt, is de bovenvermelde veronderstelling inderdaad juist. Immers op de open vraag wat men er van vindt dat er in Nederland scholen worden opgericht voor katholieken en protestanten tesamen geeft 35% van alle ouders spontaan een enthousiast instemmend antwoord,¹¹⁵ 26% heeft daar 'geen bezwaar' tegen, 10% laat zijn oordeel afhangen van het type school waarvoor dat gebeurt, 5% aanvaardt het alleen indien het noodzakelijk is, 19% is er tegen en 5% heeft er geen mening over.¹¹⁶ Op de, verdergaande, vraag wat men ervan zou vinden als men in Nederland scholen zou oprichten voor alle gezindten, maar waarin wel iedere groep zijn eigen godsdienstonderwijs zou krijgen, komt een in het algemeen wat minder positieve maar in grote lijnen toch analoge reactie; van alle ouders zou namelijk 28% dit toejuichen, 28% heeft er geen bezwaar tegen, 8% stemt daar slechts voor bepaalde schooltypen mee in, 3% wil daar alleen aan als het niet anders kan, 29% staat er afwijzend tegenover en 4% heeft er tenslotte geen oordeel over.¹¹⁷

Vermeld moet worden, dat in antwoord op de daarbij aansluitende vragen of dit voor alle schoolsoorten moest gebeuren, door velen die zich in het algemeen positief over deze alternatieven hadden uitgesproken, een uitzondering werd gemaakt voor het lager onderwijs. Van allen die de stichting van z.g. oecumenische scholen in het algemeen toejuichen, acht namelijk 31% dit

niet wenselijk voor het lager onderwijs,¹¹⁸ hetgeen nog eens heel duidelijk de bijzondere positie van het katholiek lager onderwijs beklemtoont, vooral als men daarnaast ziet dat slechts 9% alleen of onder andere restricties maakt met betrekking tot het voortgezet algemeen-vormend of beroepsonderwijs. Het is vervolgens vanzelfsprekend dat het vooral degenen met een zwakke identificatie ten aanzien van katholiek onderwijs zijn, die hun instemming met deze alternatieve mogelijkheden betuigen; respectievelijk 64% van hen juicht de stichting van z.g. oecumenische scholen en 54% de oprichting van z.g. algemene gezindten-scholen toe,¹¹⁹ zij het ook vaak met een voorbehoud ten aanzien van het lager onderwijs.¹²⁰

Omdat deze antwoorden een nog betrekkelijk vrijblijvend karakter kunnen hebben, hebben wij tevens de, meer indringende, vraag gesteld of men zelf zijn kinderen naar zo'n oecumenische of zo'n algemene gezindten-school zou sturen.¹²¹ Het antwoord op deze vraag vertoont (uiteraard) een bijzonder sterke samenhang met het feit of men in het algemeen met de oprichting van dergelijke scholen zijn instemming betuigt, doch er treedt toch enige differentiatie op in die zin dat bijvoorbeeld 'slechts' 62% van al diegenen die het in het algemeen toejuichen, zelf zonder meer en voor alle schooltypen bereid is zijn eigen kinderen er heen te sturen, terwijl anderzijds 35% van degenen met een meer gematigd algemene instemming dit zonder restrictie zou doen.¹²² Wederom komt deze feitelijke bereidheid vooral voor onder degenen die aan het katholiek onderwijs relatief weinig waarde hechten, zoals tabel 4.4.2 met betrekking tot de z.g. oecumenische school laat zien.

Het blijkt dat 33% van de ouders, en overigens een ongeveer evengroot aan-

Tabel 4.4.2

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs naar de bereidheid om de eigen kinderen naar z.g. oecumenische scholen te zenden, voor de ouders

persoonlijke identificatie		ja, zonder meer	ja, uitgezon- derd bepaalde typen onderwijs	ja, indien nood- zakelijk	weet het niet	neen	totaal	abs. totaal
zwak	1	76	5	11	2	6	100	94
	2	54	5	28	3	10	100	101
	3	35	4	30	6	25	100	118
	4	28	5	29	2	36	100	213
sterk	5	9	6	39	3	43	100	215
totaal		33	5	30	3	29	100	751

$\chi^2 = 179$, Dfm = 16, $P < .001$

tal, n.l. 44%, van de docenten,¹²³ een dergelijk alternatief zonder meer zou prefereren boven het katholiek onderwijs, terwijl 59% er afwijzend tegenover staat of het alleen in geval van noodzaak wil aanvaarden. Van de relatief zwakst geïdentificeerden is zelfs 76% niet alleen enthousiast voor deze alternatieve mogelijkheid, maar ook daadwerkelijk bereid hun kinderen naar dergelijke scholen te sturen. Ongeveer eenzelfde beeld vertoont de bereidheid om de eigen kinderen naar z.g. algemene gezindten-scholen te laten gaan. Van alle ouders zegt 35% dit zeker en, afgaande op de gebezigde uitlatingen, zelfs graag te zullen doen.¹²⁴ Dit zijn in hoofdzaak ook degenen die een oecumenische school als alternatief accepteren, hoewel het bijvoorbeeld interessant is te zien dat 30% van de ouders die wel instemmen met een oecumenische school, zich niet zonder meer positief opstelt ten aanzien van een z.g. algemene gezindten-school en anderzijds ook 33% van degenen die een algemene gezindten-school zonder reserve ambieert, dit niet doet ten aanzien van een oecumenische school.¹²⁵ Dit houdt in, dat de groep die zonder meer bereid is beide of een van beide voorgelegde alternatieven boven katholiek onderwijs te prefereren, groter is dan de bovengenoemde afzonderlijke percentages en in feite 44% van alle ouders uitmaakt. Van deze, toch opmerkelijk grote, groep is 52% bereid zijn kinderen zowel naar een oecumenische als naar een algemene gezindten-school te zenden, terwijl daarnaast ongeveer een kwart ofwel de oecumenische school ofwel de algemene gezindten-school geheel of gedeeltelijk afwijst.

Ook nu zijn het weer vooral de relatief zwak geïdentificeerden die de algemene gezindten-school als alternatief prefereren.

Van de zwakst geïdentificeerden blijkt 67% zonder meer bereid hun kinderen naar algemene gezindten-scholen te zenden, tegenover slechts 18% van de sterkst geïdentificeerden. Vanzelfsprekend wordt de hier blijkende behoefte aan alternatieve onderwijsvormen en de bereidheid om zelf deze oecumenische of algemene gezindten-scholen te kiezen bepaald door de religieus-kerkelijke oriëntatie en de (afwezigheid van) ingroup-mentaliteit der katholieken.¹²⁶

Op grond van dit alles nu, kan inderdaad worden gesteld dat de feitelijke deelname aan katholiek onderwijs bij een aanzienlijk deel der katholieken slechts gebaseerd is op het feit dat hen in de huidige situatie geen aanvaardbaar alternatief ter beschikking staat. In hoeverre deze blijkende behoefte aan alternatieve structuren ook inderdaad in feitelijk gedrag zal worden gerealiseerd, indien dergelijke alternatieven geboden worden, is natuurlijk moeilijk exact te voorspellen, omdat daarbij ongetwijfeld meerdere situatiele en structurele factoren, als bijvoorbeeld afstand, bekendheid met de school, de schoolkeuze van de sociale omgeving, etc., een rol zullen spelen. Op grond van de zwakke persoonlijke identificatie, de zwakke motivatie, de geringe groepsgebondenheid, de aard van de religieus-kerkelijke oriëntatie

Tabel 4.4.3

De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs naar de bereidheid om de eigen kinderen naar z.g. algemene gezindten-scholen te zenden, voor de ouders

persoonlijke identificatie		ja, zonder meer	ja, uitgezon- derd bepaalde typen onderwijs	ja, indien nood- zakelijk	weet het niet	neen	totaal	abs. totaal
zwak	1	67	3	11	6	13	100	95
	2	55	2	17	3	23	100	99
	3	30	3	30	3	34	100	129
	4	31	3	28	2	36	100	214
sterk	5	18	2	36	2	42	100	216
totaal		35	3	27	3	32	100	753

$$\chi^2 = 112, Df = 16, P < .001$$

en de bezwaren tegen het katholiek onderwijs van die groep, lijkt het ons echter alleszins redelijk aan te nemen dat 20 à 25% van alle katholieke ouders en met betrekking tot het beroepsonderwijs zelfs aanzienlijk meer, reeds nu niet meer voor het katholiek onderwijs zouden kiezen, wanneer er alternatieve onderwijsvormen worden opgericht, die, zonder het voor hen bezwaarlijke isolement van het katholiek onderwijs, kunnen voldoen aan hun behoefte aan additionele religieuze vorming van hun kinderen. Daarenboven mag worden verwacht dat de behoefte aan een alternatief in de naaste toekomst nog zal toenemen, voorzover althans de ingroup-mentaliteit en de religieus-kerkelijke oriëntatie van de katholieken zich nog verder in de richting van een geringe groepsgebondenheid en een geringe institutionele oriëntatie op de kerk zullen ontwikkelen.

Dit neemt overigens niet weg dat daarnaast momenteel voor een veel grotere groep de behoefte en de gehechtheid aan het huidige katholiek onderwijs nog sterk is. Ten aanzien van beide groepen is de voorkeurspositie van het katholiek onderwijs ook in de huidige, monopolistische, marktsituatie echter niet meer zozeer gewaarborgd als dat vroeger het geval was. Zoals wij hebben gezien neemt immers de behoefte aan isolement aanzienlijk af en treedt de behoefte aan religieuze vorming steeds meer als een uitsluitend motief voor katholiek onderwijs op de voorgrond, ook bij diegenen die aan het katholiek onderwijs relatief grote waarde hechten. De feitelijke aantrekkingskracht van het katholiek onderwijs zal dan ook, en niet alleen met betrekking tot de zwak geïdentificeerden, belangrijk bepaald worden door de mate waarin het aan deze, toegespitste, behoefte aan religieuze vorming kan en zal voldoen.

V KATHOLIEK ONDERWIJS EN RELIGIEUZE SOCIALISATIE

INLEIDING

In het voorgaande bleek dat de behoefte aan religieuze vorming en de overtuiging dat religieuze beïnvloeding mede in en door middel van het 'profane' onderwijs plaatsvindt, als de voornaamste drijfveren voor de binding aan het katholiek onderwijs kunnen worden beschouwd. In aansluiting daarop willen wij in dit hoofdstuk aan enige aspecten van de religieuze socialisatie binnen het katholiek onderwijs nader aandacht schenken. Uitgaande van onze probleemstelling zullen wij op basis van eigen onderzoek vooral de vraag trachten te beantwoorden, in hoeverre de religieuze socialisatie in het onderwijs zelf wordt nagestreefd, terwijl wij tenslotte, aan de hand van de daarover bestaande literatuur, willen aangeven wat er over het effect van de religieuze socialisatie door het onderwijs bekend is.

Zoals wij in hoofdstuk 2 reeds stelden kan de religieuze socialisatie binnen het onderwijs op tal van manieren worden gerealiseerd. Met name kan, zowel wat betreft de methode en de daarbij betrokken 'socialising agents' als het verschil in beleidsverantwoordelijkheid en -manipuleerbaarheid, onderscheid worden gemaakt tussen:

- de religieus-kerkelijke activiteiten in de school, zoals schoolmis, retraites, Maria-congregaties, etc,
- de activiteiten van de godsdienstleraar,
- en de religieus-vormende invloed der docenten door middel van de z.g. eigen waardering in het lesgeven zelf en het persoonlijk contact met de leerlingen.

Achtereenvolgens zullen wij dan ook in dit hoofdstuk aan al deze drie socialisatie-mechanismen aandacht schenken, waarbij de meeste nadruk echter zal liggen op het derde aspect, omdat juist aan de religieus-vormende invloed van de docent in de 'profane' vakken zo'n groot belang wordt gehecht in de doelstelling van, de discussie rond en de argumentatie voor het katholiek onderwijs. Zoals eerder is uiteengezet, richt deze aandacht zich daarbij niet op het feitelijke effect of de feitelijke activiteiten van de docenten in dit opzicht,

maar willen wij vooral achterhalen of en in hoeverre de docenten zichzelf met betrekking tot de religieuze vorming der leerlingen een taak stellen en welke factoren daarop van invloed zijn. Wij zullen, met andere woorden, antwoord trachten te geven op de vraag of de docenten zelf van mening zijn dat hun levensbeschouwelijke overtuiging zodanig bepalend is voor hun beroepsuitoefening dat zij daardoor tot de religieuze vorming van de leerlingen bijdragen, dan wel in hoeverre er binnen het katholiek onderwijs van een deconfessionalisering van de roldefinitie c.q. de beroepsopvattingen der docenten sprake is.

1 DE RELIGIEUS-KERKELIJKE ACTIVITEITEN IN HET KATHOLIEK ONDERWIJS

Door middel van een schriftelijke enquête bij alle Nederlandse katholieke scholen voor lager en voortgezet onderwijs,¹ hebben wij informatie verzameld over het bestaan van uitdrukkelijk religieus-kerkelijke activiteiten in het katholiek onderwijs.² In deze enquête hebben wij gevraagd naar:

- het bestaan, de frequentie en het verplichte karakter van de schoolmis,
- het bestaan van een schoolbiecht,
- het bestaan van retraites vanwege de school,
- de aanwezigheid van een missie-club, een Maria-congregatie of religieuze gespreksgroepen in de school,
- activiteiten vanwege de school met het oog op de voorbereiding der leerlingen voor de eerste communie en de hernieuwing der doopbeloften.

Gezien de aard van deze enquête moest de ondervraging beperkt blijven en beschikken wij daarnaast slechts over gegevens met betrekking tot de schoolsoort, de provincie waarin de school ligt, de urbanisatiegraad van de gemeente waarin de school is gevestigd en de bestuursvorm der school. Het is dan ook duidelijk dat deze paragraaf een uitdrukkelijk beschrijvend karakter heeft en hoofdzakelijk een inventariserend inzicht kan geven in de mate waarin het katholiek onderwijs van deze religieuze-socialisatiemechanismen gebruik maakt.

Schoolmis

Zoals uit tabel 5.1.1 blijkt heeft 23% van alle betrokken katholieke scholen geen schoolmis in welke vorm dan ook. Daartegenover heeft 47% van alle katholieke scholen dagelijks of wekelijks een schoolmis. Beide totaal-percentages worden overigens in sterke mate beïnvloed door de situatie op het g.l.o. Van alle g.l.o.-scholen heeft immers slechts 16% geen schoolmis en 64% een dagelijkse of wekelijkse schoolmis. In het gehele voortgezet onderwijs liggen deze verhoudingen echter aanzienlijk anders; daar heeft 41% geen schoolmis en 10% dagelijks of wekelijks een mis. Een typische uitzondering

ten aanzien hiervan vormt binnen het voortgezet onderwijs het v.h.m.o., waar de percentages respectievelijk 16 en 32 zijn.

Tabel 5.1.1

De aanwezigheid van een schoolmis in onderscheiden schoolsoorten

	dagelijkse schoolmis	wekelijkse schoolmis	maandelijkse schoolmis	jaarlijkse schoolmis	geen schoolmis	totaal	absoluut totaal
g.l.o.	5	59	16	4	16	100	2698
v.g.l.o.	1	8	24	22	45	100	179
l.t.s.	1	7	48	18	26	100	101
huishoudschool	—	—	27	37	36	100	216
l.t.b.o.	—	1	6	16	77	100	115
u.l.o.	—	7	37	16	40	100	416
v.h.m.o.	9	23	30	22	16	100	165
totaal	4	43	21	9	23	100	3890

Van alle katholieke scholen heeft 25% een verplichte schoolmis; verreweg het merendeel van deze verplichte schoolmissen is echter maandelijks of jaarlijks.³ Alleen in het g.l.o., het u.l.o. en het v.h.m.o. komen nog verplichte dagelijkse schoolmissen voor, resp. in 4, 1 en 4 scholen uit deze categorieën. In Noord-Holland en Zuid-Holland hebben relatief slechts weinig scholen geen schoolmis, (resp. 15% en 11%), terwijl in Noord-Brabant en Limburg relatief veel scholen geen schoolmis hebben (resp. 26% en 36%). Dit wordt wellicht veroorzaakt door het feit dat juist de katholieke scholen in de zeer grote gemeenten veelal wel en in de plattelandsgemeenten dikwijls geen schoolmis blijken te bezitten.⁴ Deze verschillen bestaan zowel in het g.l.o. als in de verschillende soorten voortgezet onderwijs.⁵

Tussen de scholen met onderscheiden bestuursvormen zijn de verschillen in aanwezigheid van een schoolmis miniem.⁶

Schoolbiecht

Van alle katholieke scholen kent 50% geen schoolbiecht. Wederom wijken de verhoudingen in het g.l.o. aanzienlijk af van die in het voortgezet onderwijs: in het g.l.o. heeft n.l. 'slechts' 31% der scholen geen schoolbiecht, in het voortgezet onderwijs 93%.⁷ Zowel naar provincie, urbanisatie-graad als bestuursvorm doen zich ten aanzien hiervan slechts geringe verschillen voor.⁸

Retraites

Het merendeel der katholieke scholen, n.l. 63%, houdt met zijn leerlingen (of een deel daarvan) een of meerdere retraites. Zelfs in 57% van de g.l.o.-scholen is dit het geval. In het algemeen is deze vorm van religieuze socialisatie op het voortgezet onderwijs echter meer verbreid dan op het g.l.o., zoals tabel 5.1.2 toont.

Tabel 5.1.2

De aanwezigheid van retraites in onderscheiden schoolsoorten

	ja	neen	onbekend	totaal	abs. totaal
g.l.o.	57	42	1	100	2692
v.g.l.o.	62	37	1	100	179
l.t.s.	83	15	2	100	101
huishoudschool	75	25	—	100	215
l.t.b.o.	58	42	—	100	113
u.l.o.	77	23	0	100	415
v.h.m.o.	95	4	1	100	163
totaal	63	36	1	100	3878

Ook hier valt het v.h.m.o. op, waarvan slechts 4% der scholen geen retraites kent.

Evenals met betrekking tot de schoolmis, hebben in de grote steden relatief meer scholen een retraite en op het platteland relatief minder.⁹ Dit geldt hier evenwel uitsluitend voor het g.l.o. en bepaald niet voor het voortgezet onderwijs.¹⁰

Missie-club, Maria-congregatie en religieuze gespreksgroepen

Nog slechts zeer weinig katholieke scholen, n.l. 40 in totaal of 1% van alle scholen, hebben een Maria-congregatie. Op het katholiek beroepsonderwijs is de Maria-congregatie zelfs geheel afwezig. Een missie-club bestaat er op 11% van alle scholen en 18% kent religieuze gespreksgroepen.

Het v.h.m.o. spant in dit opzicht verreweg de kroon; 62% van alle katholieke v.h.m.o.-scholen heeft een missie-club, 7% heeft een Maria-congregatie en 48% kent religieuze gespreksgroepen voor de leerlingen. Slechts 23% van de v.h.m.o.-scholen bezit dan ook geen enkele van deze religieuze-socialisatiemechanismen, tegenover 74% van alle katholieke scholen tesamen.

Wederom blijkt dat ook deze activiteiten in de scholen in de grote steden iets meer voorkomen dan in descholen op het platteland.¹¹

Het valt op dat er onder de scholen die worden bestuurd en geleid door ordes

Tabel 5.1.3

De aanwezigheid van missie-club, Maria-congregatie of religieuze gespreks-groep op onderscheiden schooltypen in procenten

De aanwezigheid van:	op:	alle katholieke scholen	g.l.o.	v.g.l.o.	l.t.s.	huishoud-onderwijs	l.t.b.o.	u.l.o.	v.h.m.o.
missie-club		11	7	12	20	10	5	16	62
maria-congregatie		1	0.5	3	—	—	—	2	7
religieuze gespreksgroep		18	16	18	16	9	8	20	48
geen enkele van deze activiteiten		74	76	74	70	83	88	68	23

en congregaties relatief veel meer zijn die een van deze activiteiten kennen dan onder scholen met een andere bestuursvorm.¹² Dit is zowel voor het g.l.o. als voor het voortgezet onderwijs het geval.

Voorbereiding eerste communie en hernieuwing der doopbelofte

Deze vormen van religieuze socialisatie komen uiteraard praktisch uitsluitend op het g.l.o. voor, doch in dat schooltype nemen ze dan ook een belangrijke plaats in; er zijn slechts 35 g.l.o.-scholen, dit is 1.3%, waarop deze voorbereiding niet plaatsvindt.

Samenvattend

Uit het voorgaande blijkt dat van de onderscheiden religieuze-socialisatie-mechanismen lang niet door alle katholieke scholen gebruik wordt gemaakt. Geen enkele katholieke school bezit echter, naar ons bleek, niet minstens één van de genoemde religieuze activiteiten.

Met name op het g.l.o. en op het v.h.m.o. zijn deze religieus-kerkelijke activiteiten veel meer in zwang dan op andere onderwijstypen, terwijl ze op het beroepsonderwijs naar verhouding het minst voorkomen.

Dit hangt slechts ten dele samen met de bestuursvorm van de onderscheiden schooltypen.

Tenslotte bleek dat deze activiteiten in het algemeen op de scholen in de grote steden meer voorkomen dan op de scholen ten plattelande.

2 DE GODSDIENSTLERAAR, ENIGE TAAKDIFFERENTIATIES

Binnen de school is de godsdienstleraar uiteraard bij definitie de 'socialising agent' voor de religieuze vorming en het godsdienstonderwijs het meest directe en bewust gehanteerde mechanisme ter religieuze socialisering van de leerlingen.

Het godsdienstonderwijs als zodanig is echter niet specifiek voor de katholieke

scholen; ook op het openbaar onderwijs bestaat de mogelijkheid binnen het lesrooster godsdienstonderwijs te geven vanwege kerkelijke gemeenten of verenigingen en daar wordt, met name op het openbaar lager onderwijs, zeer veel gebruik van gemaakt, in hoofdzaak door de Nederlands Hervormde Kerk maar soms ook door de Rooms-Katholieke Kerk.¹³ Ter bepaling van de specifiek-confessionele signatuur of de eigen functionaliteit van het katholiek onderwijs is het bestaan van het godsdienstonderwijs op zich dan ook weinig relevant. Dit geldt met name wanneer de godsdienstleraar zich een strikt docerende taak stelt en zijn activiteiten tot de godsdienstlessen beperkt. Wanneer de godsdienstleraar daarentegen ruimere aspiraties heeft en zijn taak (ook) als een vorm van 'school-apostolaat' met betrekking tot leerlingen en leraren definieert, dan is het niet uitgesloten dat de voorwaarden voor een dergelijke taakvervulling op het katholiek onderwijs gunstiger zijn dan op het niet-katholiek onderwijs.

Onze gegevens en onze onderzoeksopzet laten ons echter niet toe om de situatie op het katholiek en het niet-katholiek onderwijs ten aanzien hiervan te vergelijken, doch wij zijn wel in staat om aan te geven in hoeverre er bij de godsdienstleraren binnen het katholiek onderwijs dergelijke taakopvattingen bestaan en in hoeverre zij van de, eventueel ruimere, mogelijkheden in dit opzicht gebruik maken.

Idealiter zouden ook deze taakopvattingen weliswaar door middel van een veel uitvoeriger en daarop meer specifiek gericht onderzoek moeten worden achterhaald, maar als een eerste inzicht in de differentiaties met betrekking tot dit aspect van het religieus-socialiserend functioneren van het katholiek onderwijs, lijken deze summier gegevens ons toch alleszins vermeldenswaard. Het ligt voor de hand, dat eventuele differentiaties in de taakopvattingen der godsdienstleraren zich allereerst en vooral zullen manifesteren ten aanzien van hun kernfunctie, het godsdienstonderwijs zelf. Juist de opvattingen over het godsdienstonderwijs nu zijn de laatste jaren sterk in beweging en er groeit te dien aanzien, met name door toedoen van het Hoger Katechetisch Instituut, een duidelijk nieuwe conceptie. Uit de ondervraging van de 73 godsdienstleraren der door ons onderzochte scholen bleek echter, overigens op basis van beperkte criteria, dat er met betrekking tot de aard van deze lessen en de vormingsidealen die daarbij voor ogen staan toch bepaald nog geen eenstemmigheid bestaat. Afgezien immers van de verschillen in de feitelijke inhoud der godsdienstlessen die zich ongetwijfeld zullen voordoen op grond van de uiteenlopende religieus-kerkelijke oriëntatie der godsdienstleraren¹⁴ en op grond van de grote verscheidenheid van handboeken en cursussen die men gebruikt, blijkt er verschil in opvatting te bestaan over de aard van de godsdienstige vorming die men nastreeft en, daarmee in verband, over de wijze waarop deze vorming moet worden gerealiseerd.

Een deel van de godsdienstleraren stelt zich namelijk uitsluitend (8%) of on-

der andere (32%) tot taak de leerlingen kennis bij te brengen over godsdienst en kerk, terwijl een groter deel (60%) het godsdienstonderwijs in hoofdzaak beschouwt als een middel tot bezinning op religieuze waarden en tot stimulering en verdieping van de geloofsbeleving.

Dit onderscheid tussen een meer intellectualistische en een meer pastorale benadering van het godsdienstonderwijs komt eveneens tot uiting in de wijze waarop men het godsdienstonderwijs gestalte geeft. Zo geeft 18% der godsdienstleraren het godsdienstonderwijs als een gewone les, waarin de leraar leerstof overdraagt en toelicht, terwijl 47% de godsdienstige vorming meer in dialoog en op de wijze van een gespreksgroep tracht te realiseren; 35% van de godsdienstleraren beschouwt het godsdienstonderwijs voor de lagere klassen meer als een les en voor de hogere klassen meer als een gespreksgroep. Bovendien zegt 46% der godsdienstleraren dat ze de leerlingen met betrekking tot hun godsdienstkennis overhoort en geeft 53% van de godsdienstleraren aan de leerlingen voor hun godsdienstkennis een beoordeling.

Blijkbaar speelt het aspect van de godsdienstkennis toch bij ongeveer de helft van de godsdienstleraren in hun onderwijs een belangrijke rol, hoewel slechts ongeveer 20% van hen daar overwegend de nadruk op legt.

De meer 'pastorale' benadering in het godsdienstonderwijs komt nu met name op het lager onderwijs relatief veel en het u.l.o. en het v.h.m.o. relatief weinig voor, of anders geformuleerd, op het u.l.o. en het v.h.m.o. wordt blijkbaar veel meer de nadruk gelegd op en waarde gehecht aan godsdienstkennis dan op het beroepsonderwijs en met name dan op het lager onderwijs, zoals tabel 5.2.1 toont.

Tabel 5.2.1

Het overhoren en het beoordelen van de godsdienstkennis der leerlingen door de godsdienstleraren naar schooltype

	beoordelen en overhoren		geen beoordelen overhoren van beide		totaal	abs. totaal
g.l.o.	5	—	23	72	100	22
huishoudonderwijs	37	25	—	38	100	8
l.t.s.	33	50	—	17	100	6
l.t.b.o.	16	50	17	17	100	6
u.l.o.	60	13	7	20	100	15
v.h.m.o.	67	13	—	20	100	15
totaal	36	17	10	37	100	72

Bovendien zijn het vooral de gematigd-kerkelijk traditionele en de kerkelijk-vrijzinnige godsdienstleraren die zich in hun godsdienstlessen naar verhou-

ding minder om de godsdienstkennis bekomen en zich meer richten op de geloofsbeleving en de religieuze bezinning; 72% van de gematigd-kerkelijk traditionele en 64% van de kerkelijk-vrijzinnige godsdienstleraren overhoort noch beoordeelt de godsdienstkennis van de leerlingen, tegenover slechts 29% van de rechtzinnigen, 25% van de kerkelijk-traditionelen en 30% van de progressief-kerkelijken onder hen.¹⁶

Het verschil in benadering tussen de schooltypen is echter niet daartoe te herleiden, omdat in geen enkel schooltype de godsdienstleraren overheersend één bepaalde religieus-kerkelijke oriëntatie vertonen.¹⁶ Klaarblijkelijk zijn dan ook beide factoren n.l. het schooltype, met alle daaraan verbonden aspecten, en de religieus-kerkelijke oriëntatie van invloed op het verschil in opvatting over de door het godsdienstonderwijs te realiseren vorming.¹⁷

Uit die meer pastorale oriëntatie van een belangrijk deel der godsdienstleraren in het onderwijs zelf blijkt al dat vele godsdienstleraren zich meer als 'zielzorger in het onderwijs' beschouwen dan als docent die een bepaalde leerstof moet overdragen; 70% van de godsdienstleraren, ook van diegenen die in de parochiële zielzorg werkzaam zijn, is zelfs van mening dat zij voor de leerlingen zielzorgelijk meer betekent dan de parochie-priesters.

Juist deze pastorale definitie van hun taak doet dan ook verwachten dat de godsdienstleraren zich niet zullen beperken tot het geven van godsdienstonderwijs, maar intensief gebruik zullen maken van de mogelijkheden tot persoonlijk contact met de leerlingen en de leraren, die het katholiek onderwijs hun bij uitstek lijkt te bieden. Het is voor de beoordeling van de specifieke functionaliteit van het katholiek onderwijs van belang te constateren, in hoeverre dit inderdaad het geval is.

Het blijkt nu, dat 29% van de door ons ondervraagde godsdienstleraren met geen enkele leerling buiten de les contact heeft, 46% heeft met enkele leerlingen contact en 25% van de godsdienstleraren heeft met de meeste leerlingen buiten de les contact. Bovendien heeft 14% van de godsdienstleraren veel persoonlijke gesprekken met leerlingen, 32% tamelijk veel, 31% slechts weinig en 24% in het geheel niet. Rond de helft van de godsdienstleraren heeft dus een vrij intensief persoonlijk contact met de leerlingen en rond een kwart van hen heeft met de leerlingen helemaal geen persoonlijk contact; een beeld dat, zoals we nog zullen zien, betrekkelijk weinig afwijkt van dat der 'profane' docenten en dat op zich dan ook niet wijst op de specifieke mogelijkheden die het katholiek onderwijs in dit opzicht voor de godsdienstleraren biedt of op een speciale zielzorgelijke inzet van de godsdienstleraren buiten het verband van de les. Eveneens blijkt dat de intensiteit van het persoonlijk contact met de leerlingen onder de godsdienstleraren die in het godsdienstonderwijs een meer pastorale benadering prefereren niet groter is dan onder de godsdienstleraren die ook de godsdienstkennis sterk beklemtonen,¹⁸ zodat de tendens om vanuit een meer pastorale taakdefinitie ook buiten het godsdienstonder-

wijs in de school werkzaam te zijn kennelijk niet aanwezig is.

De realisering van een dergelijke pastorale taakopvatting in een intensief persoonlijk contact van deze godsdienstleraren met de leerlingen wordt echter blijkbaar ernstig belemmerd door het feit dat zeer velen van hen niet volledig aan de school verbonden zijn en een andere hoofdtaak of neventaken hebben. Van al de door ons ondervraagde docenten heeft n.l. slechts 14% geen andere werkzaamheden dan het godsdienstonderwijs (en eventueel het moderatorschap van de school), 26% heeft daarnaast andere werkzaamheden buiten de parochiële zielzorg en 60% van deze godsdienstleraren verzorgt het godsdienstonderwijs naast of als onderdeel van zijn hoofdtaak als parochiële zielzorger.¹⁹ Juist onder deze laatste categorieën zijn er nu naar verhouding velen, n.l. 67%, die geen of weinig persoonlijke contacten met hun leerlingen hebben, hetgeen bij slechts 42% van de godsdienstleraren met overige werkzaamheden en bij 20% van de godsdienstleraren zonder andere werkzaamheden het geval is.

Men kan dan ook stellen dat vele godsdienstleraren weliswaar een pastorale visie op hun functie hebben, maar dat deze visie hoofdzakelijk consequenties heeft voor de inhoud en de aanpak van hun godsdienstlessen en, vooral vanwege hun partiële taak in het onderwijs, niet van invloed is op de omvang van hun contacten met de leerlingen buiten het lesverband. In de gegeven situatie zijn de specifieke mogelijkheden die het katholiek onderwijs daartoe wellicht biedt, dan ook weinig relevant. Dit geldt met name voor het lager onderwijs, waar deze barrière uiteraard het meest van invloed is en waar de godsdienstleraren dan ook veel minder persoonlijk contact met de leerlingen hebben dan de docenten zelf.

Naast het persoonlijk contact met de leerlingen, vervolgens, zouden de godsdienstleraren buiten het door hen gegeven onderwijs ook een functie kunnen hebben ten aanzien van de overige docenten in de school. Daarbij is dan wellicht niet zozeer de persoonlijke zielzorgelijke begeleiding van belang, alswel de mogelijkheid om door middel van regelmatig contact de belangstelling voor en het inzicht in de religieus-ethische aspecten van het onderwijs of het vak bij de docenten te verdiepen en te vergroten. Zoals later nog zal blijken, is de behoefte aan een dergelijk contact bij de overige docenten bijzonder groot; 64% van hen wenst namelijk meer en regelmatig overleg over deze aspecten van hun vak en hun beroep.

Hieruit blijkt tevens dat in deze behoefte momenteel klaarblijkelijk niet of onvoldoende wordt voorzien. In ieder geval zijn ook de activiteiten van de godsdienstleraren in dit opzicht beperkt; 34% van hen zegt hierover vaak contact te hebben, 41% spreekt daarover slechts soms en incidenteel, terwijl 25% van de godsdienstleraren nooit contact zegt te hebben met de andere docenten over de religieus-ethische aspecten van het onderwijs of hun vak. Het is opvallend, dat de intensiteit van het contact van de godsdienstleraren

met de overige docenten niet afhankelijk is van de mate waarin de godsdienstleraar voor de school beschikbaar is, zoals dat wel ten aanzien van het contact met de leerlingen het geval was. De godsdienstleraren die naast hun taak op de school andere werkzaamheden vervullen hebben met andere woorden gemiddeld niet minder contact met de overige docenten dan de godsdienstleraren die full-time aan de school verbonden zijn; voorzover men dat op basis van deze kleine aantallen kan zeggen, is eerder het tegendeel waar.²⁰ Wel blijkt dat de godsdienstleraren op de lagere school aanzienlijk meer contact hebben met de overige docenten dan de godsdienstleraren op het voortgezet onderwijs. Dat blijkt overigens niet alleen uit de uitspraken van de godsdienstleraren zelf, maar ook uit de uitspraken van de overige docenten over de omvang van hun contact met de godsdienstleraren, hoewel de intensiteit van het contact door de godsdienstleraren in het algemeen hoger wordt geacht dan door de 'profane' docenten, zoals tabel 5.2.2. laat zien.

Tabel 5.2.2

De intensiteit van het contact over religieus-ethische aspecten van het onderwijs en het vak tussen de godsdienstleraar en de overige docenten, naar schooltype, volgens de godsdienstleraren en de overige docenten

	volgens de godsdienstleraren					volgens de docenten				
	vaak	soms	nooit	totaal	abs. totaal	vaak	soms	nooit	totaal	abs. totaal
g.l.o.	68	18	14	100	22	54	24	22	100	132
huishoudonderwijs	13	50	37	100	8	15	40	45	100	60
l.t.s.	44	28	28	100	7	31	34	35	100	59
l.t.b.o.	34	33	33	100	6	15	21	64	100	33
u.l.o.	13	60	27	100	15	31	23	46	100	97
v.h.m.o.	13	60	27	100	15	20	33	47	100	104
totaal	34	41	25	100	73	32	28	40	100	485

In beide gevallen is het contact tussen godsdienstleraren en docenten vooral op het g.l.o. duidelijk intensiever, hetgeen waarschijnlijk vooral een gevolg is van de relatief geringe omvang van het docentenkorps op het g.l.o. en van de grotere bereikbaarheid van deze docenten.

Door welke factoren de verschillen op het voortgezet onderwijs worden veroorzaakt, in casu waarom bepaalde groepen godsdienstleraren daar wel en andere geen contact hebben, is op basis van onze gegevens niet duidelijk. Mede gezien de grote behoefte aan dergelijk contact, blijkt echter wel dat er in dit opzicht, met name op het voortgezet onderwijs, nog een belangrijk terrein braak ligt voor overleg en bezinning, waartoe juist in een organisatie als het katholiek onderwijs de mogelijkheden gunstig lijken.

3 DE KATHOLIEKE DOCENT, EEN CONFESSIELE ROLDEFINITIE

Hoewel alle voornoemde activiteiten uiteraard uitdrukking zijn van het religieus-socialiserend functioneren van het katholiek onderwijs, ligt daarin, naar de mening van velen, toch niet de wezenlijke karakteristiek van de katholiciteit van het katholiek onderwijs en het doorslaggevende argument voor de noodzaak ervan. In de vele publikaties en overwegingen met betrekking tot het katholiek onderwijs ²¹ wordt immers vooral beklemtoond, dat de essentiële reden voor en waarde van het katholiek onderwijs daarin bestaan dat de religieuze zingeving tot uiting komt in de profane onderwijssituatie en de profane vorming zelf. Bepalend voor de zin van het katholiek onderwijs acht men het, met andere woorden, dat de docenten zelf vanuit hun religieuze inspiratie aan hun taak mede vorm en inhoud geven.

Velen, zij het lang niet allen, binnen en buiten het onderwijs delen klaarblijkelijk deze mening, dat de katholiciteit van het onderwijs van de docenten afhankelijk is, gezien het feit dat 21% van de ouders en 18% van de docenten er afwijzend tegenover staan dat ook niet-katholieke leraren op katholieke scholen les zouden geven en resp. 23% en 25% dit minstens voor bepaalde vakken en voor bepaalde personen bezwaarlijk achten, hetgeen ook bij een deel der overigen, die geen expliciete bezwaren noemen, wel het geval zal zijn.²²

Deze opvatting stoelt, zoals wij eerder betoogden, op de overtuiging dat in de profane vorming en de profane onderwijssituatie het levensbeschouwelijk moment een rol speelt en de religieuze socialisatie vooral ook in en door die, levensbeschouwelijk gemodelleerde, profane vorming gerealiseerd wordt.

De met de aard van het vormingsproces en de professionele structuur van het onderwijs gegeven mogelijkheid tot eigen evaluatie en vormgeving door de beroepsbeoefenaar in de uitvoering van zijn taak kan en moet, in deze overtuiging, mede benut worden vanuit zijn levensbeschouwelijke waarden en opvattingen, waarmee de profane vorming zelf een belangrijk mechanisme tot religieuze socialisatie wordt.

Daarbij is de religieuze inspiratie, naar de mening van velen, overigens niet uitsluitend van betekenis voor de 'kleur' en de accentuering van de inhoud der vorming en dus als (indirecte) religieuze socialisatie, maar wordt zij ook van invloed geacht op tal van andere aspecten van het onderwijs, zoals de onderlinge verhouding der docenten, de benadering van de leerlingen, de verhouding tot de ouders, de persoonlijke inzet van de docenten en kortom al die elementen die veelal zo onduidelijk worden samengevat als 'het klimaat' of 'de sfeer' van de school.²³ In deze geest antwoordt bijvoorbeeld ook 55% van al onze onderwijsrespondenten op de vraag, waar de katholiciteit van de school uit blijkt,²⁴ en een ongeveer even groot percentage van hen ziet mede hierin het feitelijk verschil tussen een katholieke en een niet-katholieke

school;²⁶ overigens zonder dit nader te concretiseren.

In de argumentatie met betrekking tot het katholiek onderwijs wordt echter vooral de nadruk gelegd op en waarde gehecht aan de religieus-vormende invloed op de leerlingen, die er uitgaat van de levensbeschouwelijke inbreng van de docenten bij hun beroepsuitoefening en in het kader van dit onderzoek hebben wij daaraan ook vooral aandacht besteed.

In deze paragraaf willen wij nu aan de hand van ons onderzoeksmateriaal vaststellen in hoeverre de feitelijke beroepsuitoefening, naar de mening van de docenten zelf, een dergelijke confessionele signatuur heeft en bijdraagt tot de religieuze vorming der leerlingen, dan wel in hoeverre, bij welke groepen en onder invloed van welke factoren, er binnen het katholiek onderwijs van een deconfessionalisering der beroepsopvattingen sprake is.

Specifieke taakopvattingen

Praktisch alle, door ons ondervraagde, docenten nu, n.l. 95%, zijn van mening dat op een of andere wijze, bijvoorbeeld door gewoonten, houdingen, meningen, etc., in hun contact met de leerlingen wel tot uiting komt dat ze katholiek zijn; hetgeen overigens ook op velerlei manieren door de school wordt geïnstitutionaliseerd in de vorm van het bidden voor en na de les, het bezoeken van de schoolmis, etc. Hoewel hieruit blijkt dat de levensbeschouwing zich in deze beroepsuitoefening kennelijk vrij makkelijk manifesteert, betekent dit uiteraard niet dat al deze docenten zich ook ten doel stellen om hun religieuze opvattingen in hun beroep uit te dragen en het als een onderdeel van hun taak beschouwen hieraan aandacht te schenken. Blijkens de antwoorden op enkele vragen met betrekking tot het specifieke confessionele karakter van de rol opvattingen der katholieke docent, is dat slechts bij een geringer, zij het niet onaanzienlijk, deel der ondervraagde docenten het geval. Zo geeft n.l. 68% van alle docenten, in antwoord op de open vraag hoe zij hun taak als katholieke leraar zien, een taakomschrijving met een eigen confessionele signatuur, die voornamelijk bestaat uit de zorg voor de religieuze vorming der leerlingen. Een zelfde beeld vertoont het antwoord op de vraag, of men zich verantwoordelijk voelt voor en aandacht moet schenken aan het religieus gedrag van de leerlingen; 74% van de docenten reageert hier positief op en 22% wijst een dergelijke verantwoordelijkheid en taakstelling van de hand. Nog duidelijker komt het specifieke karakter van de eigen roldefinitie naar voren uit de vraag of men van mening is dat zijn taak op deze katholieke school even goed door een niet-katholieke leraar vervuld zou kunnen worden. Wederom een ongeveer even groot deel der docenten, n.l. 67%, meent dat dit niet het geval is en acht de religieuze opvattingen kennelijk van typerende betekenis voor de beroepsuitoefening, waarbij in de motivering in hoofdzaak op de religieus-vormende invloed van de docent de nadruk wordt gelegd.

Bij ruim tweederde van alle ondervraagde docenten speelt het confessioneel

element dus een rol in de beroepsopvattingen en leeft de overtuiging dat hun taak in het onderwijs vanuit religieus perspectief zodanig wordt bepaald dat hun taakuitoefening zich daardoor kenmerkend onderscheidt van die der niet-katholieke docenten. Deze groep is, zoals tabel 5.3.1 toont, onder de docenten op het lager onderwijs en het u.l.o. relatief het sterkst en onder de docenten op het land- en tuinbouwonderwijs en de huishoud. school relatief het zwakst vertegenwoordigd.

Tabel 5.3.1

De mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent naar het type onderwijs waaraan men verbonden is

onderwijstype	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal	abs. totaal
lager onderwijs	79	21	100	133
huishoudonderwijs	42	58	100	60
lager technisch onderwijs	63	37	100	59
land- en tuinbouw onderw.	41	59	100	34
u.l.o.	74	26	100	96
v.h.m.o.	60	40	100	106
totaal	65	35	100	488

$X^2 = 37$, Dfm = 5, $P < .001$

Bovendien komt een dergelijke confessionele roldefinitie naar verhouding meer voor onder de oudere leraren en onder de leraren die a-vakken doceren, dan onder respectievelijk de jongere leraren en de leraren die b-vakken of praktische vakken geven.²⁶

De mate waarin dit confessioneel karakter van de rol-opvattingen, en met name de religieus-vormende taak der docent, in de beroepsuitoefening benadrukt wordt, vertoont echter een grotere differentiatie. Uit een door ons, op basis van de uitspraken der docenten,²⁷ geconstrueerde schaal met betrekking tot de feitelijke aandacht die men zegt te schenken aan de religieuze vorming der leerlingen, blijkt dat van alle ondervraagde docenten respectievelijk 7% geen, 14% zeer weinig, 40% weinig, 13% tamelijk veel en 26% veel aandacht zegt te schenken aan de religieuze vorming der leerlingen. Het spreekt vanzelf dat er tussen deze meer feitelijk georiënteerde definitie van de religieus-vormende taak der docent en de hiervoor gereleveerde algemene opvattingen over de confessionele signatuur van de taak, samenhang bestaat.²⁸ Interessant is echter dat de feitelijke aandacht voor de religieuze vorming niet volledig samengaat met de mening over het specifieke karakter van de beroepsrol der katholieke docent. Tabel 5.3.2 laat zien dat ook een deel van diegenen die geen of slechts zeer weinig aandacht zeggen te schenken aan de

religieuze vorming, meent dat er desalniettemin een belangrijk onderscheid is met de wijze waarop een niet-katholieke docent zijn taak zou vervullen, terwijl anderzijds een deel van diegenen die veel of tamelijk veel aandacht schenken aan de religieuze vorming zich door een niet-katholiek vervangbaar acht.

Tabel 5.3.2

De aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen naar de mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent

aandacht religieuze vorming	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal	abs. totaal
geen	37	63	100	38
zeer weinig	43	57	100	67
weinig	63	37	100	193
tamelijk veel	75	25	100	61
veel	80	20	100	131
totaal	65	35	100	490

$X^2 = 40$, Dfm = 4, $P < .001$

Kennelijk is voor een deel der docenten de aandacht die zij zeggen te schenken aan de religieuze vorming toch niet doorslaggevend voor de specificiteit van hun roldefinitie. Daarnaast ligt klaarblijkelijk voor een ander deel der docenten het specifieke karakter van hun taakvervulling niet in hun religieus-vormende invloed op de leerlingen maar in andere beroepsaspecten, waarover ons onderzoek verder geen informatie verschaft. In het algemeen is de religieus-vormende bijdrage van de docent echter blijkbaar een belangrijk criterium voor zijn specifieke taakopvattingen.

De aandacht die men in feite aan de religieuze vorming zegt te schenken is nu vervolgens eveneens onder de docenten der a-vakken relatief groter dan onder de docenten van de z.g. b-vakken en de praktijkvakken; de leeftijd der docenten is in dit opzicht echter niet van invloed.²⁹ Bovendien is vooral onder de docenten op het lager onderwijs de aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen relatief sterk, terwijl de religieus-vormende bijdrage van de docenten op het l.t.b.o. en het v.h.m.o. gemiddeld het zwakst is en de docenten op de l.t.s., het huishoudonderwijs en het u.l.o. in dit opzicht een middenpositie innemen. De religieus-vormende bijdrage, waaraan, zoals bleek, rond 40% der docenten veel of tamelijk veel aandacht zegt te besteden en waarop rond 70% der docenten met name het specifieke karakter van de taak der katholieke docent baseert, kan, zoals wij eerder op grond van de literatuur stelden, vooral op twee manieren in het onderwijs gestalte krijgen, n.l. door middel van:

1 het lesgeven zelf, waarbij de eigen religieuze waardering in de behande-

Tabel 5.3.3

De aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen naar het type onderwijs waaraan men verbonden is

onderwijstype	aandacht religieuze vorming					totaal	abs. totaal
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel		
lager onderwijs	1	1	30	18	50	100	132
huishoudonderwijs	7	18	46	18	11	100	61
l.t.s.	5	18	51	7	19	100	57
l.t.b.o.	27	24	34	9	6	100	33
u.l.o.	7	10	48	7	28	100	96
v.h.m.o.	11	26	39	11	13	100	106
totaal	7	14	40	13	26	100	485

$X^2 = 123$, Dfm = 20, $P < .001$

ling van de stof en/of de keuze van de leermiddelen tot uiting kan komen;
 2 het persoonlijk contact met de leerlingen buiten de les om,³⁰ waardoor de docent expliciet of impliciet zijn religieuze waarden en normen kan overdragen.

Het is voor een juiste evaluatie van de geconstateerde taakopvattingen en voor een adequate bepaling van de factoren die daarop van invloed zijn, van belang na te gaan in hoeverre deze mechanismen ook inderdaad voor de realisering van de specifieke taak van betekenis zijn, of althans geacht worden.

De religieuze waardering in de les zelf

Van alle ondervraagde docenten meent 74% dat het vak dat zij doceren aanleiding geeft tot religieus-ethische overwegingen in de les. Een ongeveer evengroot aantal, n.l. 72%, uiteraard hoofdzakelijk bestaande uit diegenen die menen dat hun vak daartoe aanleiding geeft, ziet het ook als zijn taak om, waar mogelijk, in de lessen de religieus-ethische aspecten te benadrukken en 53% van alle ondervraagde docenten acht deze religieus-ethische evaluatie zelfs zo bepalend voor de aard en de inhoud van de les dat ze van mening is dat er verschil bestaat met de wijze waarop een niet-katholiek dezelfde lessen zou geven.

Dat blijktbaar voor ongeveer 20% der docenten deze mogelijk geachte en nagestreefde eigen religieuze waardering toch geen duidelijk katholiek stempel drukt op hun lessen, wordt vooral veroorzaakt doordat 18% van de docenten, die zich een dergelijke taak stellen, daartoe, naar hun mening, onvoldoende in de gelegenheid zijn, tengevolge van de grote hoeveelheid te verwerken lesstof, de eindexameneisen, etc.

Rond driekwart van de docenten ziet dus ruimte voor een religieus geïnspi-

reerde evaluatie in hun lessen en streeft dat ook na, hoewel dat bij een deel van hen, vooral tengevolge van feitelijke omstandigheden, niet leidt tot lessen met een specifiek katholieke signatuur. Naar de mening van 26% der docenten biedt het vak dat zij doceren evenwel geen aanknopingspunten voor religieus-ethische waarderungen in de les. Dit is vooral het geval in de z.g. b-vakken en de praktijkvakken, waarvan resp. rond 70% en rond 55% der docenten in hun vak geen aanleiding tot religieuze waardering zien, en veel minder bij de docenten van het lager onderwijs en de docenten die in het voortgezet onderwijs a-vakken doceren, waarvan n.l. respectievelijk slechts 10% en 12% deze mening is toegedaan. Hiermee in verband is ook het aantal docenten dat daartoe geen aanleiding ziet op de l.t.s. en het l.t.b.o., met respectievelijk 46% en 59%, naar verhouding groot, terwijl deze groep op het huishoudonderwijs, het u.l.o. en het v.h.m.o. respectievelijk 27%, 22% en 23% van de docenten omvat. Interessant is tenslotte dat er in dit opzicht tussen de oudere en de jongere docenten in het algemeen geen verschil van inzicht bestaat.

Bij al dicgenen die daartoe wel aanleiding zien, heeft de religieuze waardering in de les zelf en daarmee de religieus-vormende bijdrage van de docent door middel van de les, echter veelal een incidenteel of althans weinig systematisch karakter. Vele docenten streven, met andere woorden, in het algemeen een dergelijke evaluatie vanuit religieus perspectief niet bewust en planmatig na. Dit blijkt uit het feit dat 56% van alle docenten, ofwel 74% van de docenten die daarvoor in hun vak aanknopingspunten zeggen te vinden, het van het feitelijk verloop van de les laten afhangen of ze op religieus-ethische aspecten van de les ingaat, terwijl daarentegen 20% van alle docenten, ofwel 26% van de docenten die dit willen en kunnen realiseren, naar hun zeggen bij de voorbereiding van de les en het lesgeven zelf bewust aandacht schenkt aan de religieus-ethische implicaties. Het is vooral ook deze laatste groep waarvan er naar verhouding velen, n.l. 53%, de door hen te gebruiken leermiddelen op hun religieus-ethische merites beoordelen; hetgeen van alle docenten 25% zegt te doen, waarbij moet worden aangetekend dat het slechts bij een kwart van hen, dat is 7% van alle docenten, wel eens is voorgekomen dat ze om deze redenen een leerboek hebben afgewezen.

Met name op het lager onderwijs, op het v.h.m.o. en onder de docenten der a-vakken krijgt de religieuze evaluatie in de les naar verhouding meer bewuste en systematische aandacht dan op de overige schooltypen en onder de andere docenten.³¹

Blijkbaar is dus het confessionele aspect van de roldefinitie der docent, althans met betrekking tot het lesgeven zelf, veelal weinig gestructureerd en in hoge mate afhankelijk van het toevallige moment en het eigen initiatief der docenten. Het feit dat betrekkelijk veel docenten, n.l. 64%, behoefte hebben aan regelmatig contact over de religieus-ethische aspecten van hun vak en hun beroep, wijst er op dat dit ook door hen zelf als een gebrekkig onderdeel

van hun professionele deskundigheid wordt ervaren.

Desalniettemin wordt ook deze, in hoofdzaak niet-planmatige, religieus-vormende invloed van de docent in de les klaarblijkelijk van doorslaggevende betekenis voor de eigen aard van de beroepsuitoefening der katholieke docent geacht, zoals tabel 5.3.4 toont.

Tabel 5.3.4

De aard van de aandacht voor de religieus-ethische aspecten in de les naar de mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent

	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal	abs. totaal
bewuste aandacht	78	22	100	95
incidentele aandacht	69	31	100	268
geen aandacht	46	54	100	124
totaal	65	35	100	487

$\chi^2 = 15$, Dfm = 2, $P < .001$.

Het blijkt, dat de groep docenten die de eigen onvervangbare signatuur van de beroepsuitoefening der katholieke docent beklemtoont, zowel onder diegenen die zich bewust op de religieuze vorming door middel van de les toeleggen als onder degenen die dat van het verloop van de les laten afhangen, nagenoeg even groot is en slechts aanzienlijk afneemt bij diegenen die daaraan in de les geen aandacht schenken.

De religieuze waardering in de les is, of ze nu bewust dan wel incidenteel geschiedt, kennelijk een essentieel element in de confessionele vormgeving van het leraarsambt en daarmee een zeer belangrijk mechanisme voor de religieus-vormende invloed van de docent.

Uit tabel 5.3.5 blijkt dan ook dat de aandacht voor de religieuze vorming van de leerlingen in het algemeen, juist bij die docenten die, al dan niet planmatig, de religieuze evaluatie in en door middel van de les nastreven, naar verhouding groot is. Zo zegt 51% van de docenten die de religieuze waardering in de les bewust nastreven en 44% van hen die dat incidenteel doen, in het algemeen veel of tamelijk veel aandacht te schenken aan de religieuze vorming der leerlingen, tegenover slechts 21% van de leraren die de les niet als religieus vormingsmechanisme (willen of kunnen) gebruiken. Van deze laatsten zegt zelfs 43% in het algemeen geen of zeer weinig oog te hebben voor de religieuze vorming der leerlingen, hetgeen bij slechts 14% van de beide andere groepen, die zich in de les wel confessioneel opstellen, het geval is.

Uit de tabellen blijkt echter tevens dat de religieuze waardering in en door middel van de les niet als enige mogelijkheid wordt beschouwd om dit beroep vanuit religieus perspectief een eigen signatuur te geven en dat de les niet het

Tabel 5.3.5

De aard van de aandacht voor de religieus-ethische aspecten in de les naar de aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen in het algemeen

aard van de aandacht voor religieus- ethische aspecten in de les	mate van aandacht voor religieuze vorming in het algemeen					totaal	abs. totaal
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel		
bewuste aandacht	3	11	36	12	38	100	95
incidentele aandacht	4	10	42	14	30	100	268
geen aandacht	19	24	36	10	11	100	124
totaal	7	14	40	13	26	100	487

$X^2 = 46$, Dfm = 8, $P < .001$

enige mechanisme is waardoor de docenten hun religieus-vormende invloed kunnen uitoefenen. Immers 46% der docenten die in de les geen aandacht schenken aan religieus-ethische aspecten van de stof, meent desalniettemin dat er een wezenlijk verschil bestaat met de taak-uitoefening door een niet-katholieke docent en, wat ons in dit kader vooral interesseert, 21% van de docenten die in de les geen religieuze inbreng hebben, zegt toch veel of tamelijk veel aandacht te schenken aan de religieuze vorming der leerlingen.

De les en de leerstof zijn, met andere woorden, wel zeer belangrijke religieuze-socialisatiemechanismen voor de docent, maar zijn religieus-vormende bijdrage is niet uitsluitend beperkt tot de eigen waardering in het lesgeven en verloopt mede, of voor een bepaalde groep blijkbaar zelfs geheel, langs andere kanalen.

Zoals wij eerder hebben gesteld, lijken als zodanig vooral de persoonlijke contacten met de leerlingen buiten de les relevant. Door deze persoonlijke contacten kunnen de docenten immers eveneens een, wellicht veelal impliciete, religieus-vormende invloed uitoefenen. Het is dan ook in dit verband van belang aandacht te schenken aan de intensiteit en de uitgebreidheid van het persoonlijk contact dat de docenten, naar hun oordeel, met de leerlingen hebben en na te gaan in hoeverre dat inderdaad verband houdt met de mate waarin men aandacht schenkt aan de religieuze vorming der leerlingen.

Persoonlijke contacten

Om de mate van het persoonlijk contact met de leerlingen te kunnen vaststellen hebben wij een groot aantal indicaties gehanteerd, waaruit drie schalen geconstrueerd zijn, namelijk één over het contact met de leerlingen buiten de les, één over de mate waarin men bekend is met een aantal persoonlijke kenmerken van de leerling, zoals zijn huiselijke omstandigheden en lief-

hebberijen, en één over de mate waarin men met de leerlingen spreekt over allerlei persoonlijke aangelegenheden, zoals persoonlijke problemen, thuis, vrijetijdsbesteding en vakantie.³²

Het blijkt nu, dat 21% van de docenten ook buiten de les contact zegt te hebben met de meesten van zijn leerlingen, 39% met slechts enkelen en 40% van alle docenten zegt in het geheel geen contact te hebben met leerlingen buiten de les; contacten buiten schoolverband komen slechts bij 25% van de docenten voor en dan nog praktisch uitsluitend met enkele leerlingen.

Het contact met de leerlingen buiten de les komt op het lager onderwijs en het v.h.m.o. gemiddeld meer voor en is vooral op het u.l.o. en het l.t.b.o. relatief gering.³³ In alle schooltypen (behalve het u.l.o.) komen echter toch vrij omvangrijke groepen docenten voor die ofwel met de meesten ofwel met geen van de leerlingen buiten de les contact hebben, hetgeen er op duidt dat dergelijke contacten vooral ook van de (instelling der) docent of van de organisatie der individuele school afhankelijk zullen zijn en niet alleen van het schooltype en de daarmee samenhangende structurele kenmerken. Deze indruk wordt nog bevestigd doordat de omvang van het 'buiten-lesselijk' contact niet of nauwelijks blijkt samen te hangen met structurele aspecten als de grootte van de klassen waarmee men te maken heeft, de soort klas waarin men les geeft en het vak dat men doceert.

Van alle docenten blijkt vervolgens 22% zeer goed bekend te zijn met enkele meer persoonlijke kenmerken van de leerlingen (dat wil zeggen, zij kennen van de meeste leerlingen de voornaam, de huiselijke omstandigheden en de liefhebberijen), terwijl respectievelijk 19% daarvan goed, 31% tamelijk goed, 22% weinig en 6% slecht op de hoogte is. Voor ons doel is deze bekendheid echter niet zo interessant omdat men deze informatie ook uit andere bronnen dan uit persoonlijk contact met de leerlingen kan hebben verkregen; het is echter wel een indicatie voor de mogelijke aanknopingspunten tot een dergelijk contact en kan bovendien ter validering van de andere indicaties worden gebruikt.

Van meer belang in dit verband is evenwel de mate waarin men met de leerlingen (al of niet buiten de les) zegt te spreken over allerlei zaken die duidelijk in de persoonlijke sfeer liggen en die als zodanig ook alle aanleiding bieden tot een, wellicht impliciete, religieus-ethische evaluatie. Van alle docenten nu heeft 16%, naar hun zeggen, veel van dergelijke persoonlijke gesprekken met hun leerlingen, dat wil zeggen met de meesten over alle genoemde onderwerpen, 30% doet dit tamelijk veel, dat wil zeggen met de meesten over bepaalde en met sommigen over andere onderwerpen, 33% heeft slechts weinig en 21% in het geheel geen persoonlijk contact met hun leerlingen over deze 'niet-schoolse' zaken. Deze persoonlijke gesprekken komen in het algemeen op het lager onderwijs en het huishoudonderwijs — hier dus ook klaarblijkelijk in de les zelf —, veel frequenter voor dan op de l.t.s., maar met name dan

op het l.t.b.o., het u.l.o. en het v.h.m.o.³⁴ Wederom blijkt er geen verband te bestaan met de grootte en de soort van de klassen waarin men les geeft.

Tussen deze drie indicaties nu, te weten het contact buiten de les, de persoonlijke bekendheid met de leerlingen en het persoonlijk gesprek met de leerlingen, bestaan sterke samenhangen,³⁵ die weliswaar niet perfect zijn en die op zich gelegenheid bieden tot, hier te ver voerende, algemene onderwijskundige of onderwijssociologische conclusies,³⁶ maar die het toch alleszins rechtvaardigen dat wij in ons verdere betoog slechts aan een van de drie en wel de mate van persoonlijk gesprek met de leerlingen aandacht zullen schenken. Juist dit gegeven biedt immers ook de meest directe indicatie voor een meer impliciete mogelijkheid tot religieuze socialisatie van de leerlingen.

Uit het voorgaande is dus gebleken dat ongeveer 45% der docenten, naar hun zeggen, ruimschoots en rond 35% der docenten in zeer beperkte mate in de gelegenheid is om door middel van persoonlijke contacten met de leerlingen, minstens indirect, bij te dragen tot de religieuze vorming van die leerlingen of althans de leerlingen met hun religieuze waarderungen te confronteren. De vraag rijst natuurlijk, in hoeverre deze persoonlijke contacten nu ook inderdaad voor de realisering van de religieus-vormende bijdrage van de docenten relevant zijn. En hoewel we daarover aan de hand van onze gegevens geen feitelijke uitspraak kunnen doen, lijkt dit toch zeer waarschijnlijk omdat, zoals tabel 5.3.6 toont, de mate waarin men in een persoonlijke relatie tot zijn leerlingen staat een sterke samenhang vertoont met de mate waarin men aan de religieuze vorming der leerlingen aandacht zegt te schenken.

Juist de docenten die in het algemeen veel aandacht schenken aan de religieuze vorming hebben, met andere woorden, ook naar verhouding veel persoonlijke contacten met de leerlingen. Indien dit echter ook de docenten zijn die

Tabel 5.3.6

De aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen naar de mate waarin men persoonlijke gesprekken met de leerlingen heeft

aandacht religieuze vorming	persoonlijke gesprekken:				totaal	abs. totaal
	veel	tamelijk veel	weinig	geen		
geen	—	28	30	42	100	36
zeer weinig	5	31	33	31	100	67
weinig	14	29	35	22	100	195
tamelijk veel	28	31	30	11	100	61
veel	24	30	33	13	100	126
totaal	16	30	33	21	100	485

$X^2 = 39$, Dfm. = 12, $P < .001$

reeds door middel van hun lessen een religieus-vormende bijdrage leveren dan is het persoonlijk contact alleen een uitbreiding van het arsenaal van mogelijkheden waardoor één bepaalde groep docenten, zijn religieus-vormende taak realiseert en dan wordt daardoor de groep docenten die bij de religieuze socialisatie een rol speelt dus niet vergroot. Dit blijkt echter in het algemeen niet het geval te zijn. Weliswaar is onder degenen die in de les geen aandacht zeggen te schenken aan de religieus-ethische aspecten, het aantal docenten dat veel persoonlijke gesprekken heeft relatief gering en het aantal zonder persoonlijke gesprekken naar verhouding groot, maar de relatie tussen het gebruik van beide mechanismen is nauwelijks significant, zoals tabel 5.3.7 laat zien.

Tabel 5.3.7

De aandacht voor de religieus-ethische aspecten in de les naar de mate waarin men persoonlijke gesprekken met de leerlingen heeft

persoonlijke gesprekken	bewuste aandacht	incidentele aandacht	geen aandacht	totaal
veel	22	18	8	16
tamelijk veel	26	29	30	30
weinig	35	34	31	33
geen	17	19	31	21
totaal	100	100	100	100
abs. totaal	95	265	123	483

$\chi^2 = 15$, Dfm. = 6, .02 < P < .05

Het blijkt, met andere woorden, dat ook een niet onbelangrijke groep, nl. 38%, van de docenten die in hun les geen aandacht schenken aan de religieuze vorming der leerlingen, daartoe toch door hun persoonlijke contacten met de leerlingen buiten het lesverband in de gelegenheid zijn. Zoals tabel 5.3.7 aan toont, maakt dan ook 35% van alle docenten van beide religieuze socialisatiemechanismen gebruik,⁸⁷ realiseert 39% der docenten zijn religieus-vormende taak praktisch uitsluitend door middel van de eigen waardering in de les zelf, kan 10% der docenten alleen door middel van persoonlijke contacten tot de religieuze socialisatie der leerlingen bijdragen en maakt 16% van beide mogelijkheden geen of nauwelijks gebruik.

Uit nadere analyse blijkt bovendien dat zowel de persoonlijke contacten als de eigen waardering in de les onafhankelijk van elkaar van invloed zijn op de feitelijke aandacht voor de religieuze vorming en dat het gebruik van beide mechanismen, met andere woorden, een cumulatief effect heeft in die zin, dat de religieuze vorming de meeste aandacht krijgt bij die docenten die zowel de religieus-ethische aspecten in de les benadrukken als ook veel persoon-

lijke contacten met leerlingen hebben en dat ze het minst wordt benadrukt door die docenten die van beide mogelijkheden geen gebruik maken.³⁸ De persoonlijke contacten zijn dus blijkbaar van betekenis voor de religieus-vormende bijdrage van de docent en vormen voor een kleine groep docenten zelfs de enige mogelijkheid daartoe. Ook door middel van de persoonlijke contacten kunnen de katholieke docenten, met andere woorden, naar hun mening, gestalte geven aan het specifiek confessionele karakter van hun professionele rol. Dat dit ook door henzelf zo wordt ervaren en dat het typisch eigen karakter van de beroepsuitoefening van de katholieke docent kennelijk niet alleen wordt ontleend aan de religieus-ethische inbreng in de les maar ook aan de (mogelijke) religieus-vormende invloed door middel van persoonlijke contacten met de leerlingen, leert een vergelijking tussen tabel 5.3.4 en tabel 5.3.8.³⁹ Wederom is echter vooral de afwezigheid van deze mogelijkheid tot religieuze socialisatie van doorslaggevende betekenis voor de mening over de eigenheid van de taakvervulling en niet zozeer de verschillende mate waarin men van deze mogelijkheid gebruik maakt.

Tabel 5.3.8

De mate waarin men persoonlijke gesprekken met de leerlingen heeft naar de mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent

persoonlijke gesprekken	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal	abs. totaal
veel	77	23	100	79
tamelijk veel	66	34	100	142
weinig	65	35	100	163
geen	53	47	100	102
totaal	65	35	100	486

$\chi^2 = 12$, Dfm. = 3, .001 < P < .01

Samenvattend, hebben wij dus in het voorgaande geconstateerd, dat rond 75% der katholieke docenten aan hun professionele rol mede een confessionele interpretatie geeft en zich met name tot taak stelt bij te dragen tot de religieuze vorming of beïnvloeding van de leerlingen; een taak die zij zowel door middel van de eigen waardering in de les als door middel van persoonlijke contacten trachten te realiseren. Wij hebben tevens gezien, dat de mate waarin men hier de facto aandacht aan schenkt aanzienlijke differentiaties vertoont en dat deze specifieke rolopvattingen niet bij alle groepen docenten even sterk leven.

In het vervolg van deze paragraaf willen wij nu achterhalen in hoeverre deze specifieke rolopvattingen en de differentiaties daarin bepaald worden door, in de probleemstelling relevant geachte, factoren als: de religieus-kerkelijke

oriëntatie der docenten, de met het vak en de structuur van de onderwijs-situatie gegeven (of gepercipieerde) mogelijkheden tot religieuze beïnvloeding, en de aard van de professionele rol-definitie.

De religieus-kerkelijke oriëntatie der docenten

De door ons onderscheiden typen van religieus-kerkelijke oriëntatie kenmerken zich, zoals gezegd, mede door de mate waarin het religieus-kerkelijk waardenpatroon normerend wordt geacht voor profaan gedrag. Gaande van de rechtzinnigen tot de zwak-kerkelijk vrijzinnigen neemt, met andere woorden, de betekenis die men aan de kerk als normatieve instantie voor alle activiteiten toekent af en krijgen de aan andere kaders ontleende evaluaties de overhand bij de bepaling van het gedrag. Dit leidde ons tot de veronderstelling dat met name onder de progressief-kerkelijke, de kerkelijk-vrijzinnige en de zwak-kerkelijk vrijzinnige katholieke docenten de rolopvattingen in sterke mate gedeconfessionaliseerd zouden zijn en dat, met andere woorden, juist onder deze docenten velen zich geen religieus-vormende bijdrage door middel van hun profane beroepsuitoefening tot taak zouden stellen. Tabel 5.3.9 toont echter aan, dat deze veronderstelling in het algemeen niet juist is.

Tabel 5.3.9

De religieus-kerkelijke oriëntatie der docenten naar de aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen

religieus-kerkelijke oriëntatie	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal	abs. totaal
rechtzinnigen	9	9	41	17	24	100	66
kerkelijk-traditionelen	3	13	43	18	23	100	115
gem. kerkelijk traditionelen	10	17	38	10	25	100	52
progressief-kerkelijken	7	11	36	16	30	100	92
kerkelijk vrijzinnigen	5	14	40	6	35	100	101
zwak-kerkelijk-vrijzinnigen	19	20	42	5	14	100	64
totaal	8	14	40	12	26	100	490

$\chi^2 = 40$, Dfm. = 20, .001 < P < .01

Het blijkt, dat zowel de progressief-kerkelijke als de kerkelijk-vrijzinnige docenten gemiddeld ongeveer net zo veel aandacht zeggen te schenken aan de religieuze vorming als de rechtzinnige en de beide categorieën traditionele docenten; onder al deze categorieën komt bovendien een bijna evengrote groep docenten voor die daaraan geen of praktisch geen aandacht schenkt.

Alleen de zwak-kerkelijk vrijzinnige docenten wijken in dit opzicht duidelijk af van alle andere religieus-kerkelijke oriëntatie-typen; van hen bekomen immers relatief minder docenten zich om de religieuze vorming van de leerlingen. Deze zwak-kerkelijk vrijzinnigen onderscheiden zich van de andere typen van religieus-kerkelijke oriëntatie met name doordat voor hen de kerk ook als institutionalisering van religieus leven praktisch geen betekenis heeft en de religieuze waarden zelf, of althans de door de kerk belichaamde, weinig relevant zijn. Blijkbaar wordt de deconfessionalisering of de secularisering van de professionele rolopvattingen van de katholieke docent dan ook niet zozeer bepaald door de mate waarin men aan de kerk normatief gezag toekent, maar vooral door de mate waarin men aan religie en religieuze belevingen zelf belang hecht.⁴⁰

Daarnaast zijn, gezien de bestaande en voor alle niet zwak-kerkelijke groepen nagenoeg gelijke differentiatie in de aandacht voor de religieuze vorming, kennelijk andere factoren dan de religieus-kerkelijke oriëntatie bepalend voor de mate waarin men de religieus-vormende bijdrage gestalte geeft.

Dezelfde tendens is ook waarneembaar met betrekking tot de aandacht voor de religieus-ethische aspecten in de les,⁴¹ het contact met leerlingen over religieus-ethische problemen ⁴² en het contact met priesters of collega's over de religieus-ethische aspecten van het vak of het beroep.⁴³ Voortdurend blijkt dat er een duidelijk verschil bestaat tussen de zwak-kerkelijk vrijzinnige docenten enerzijds en alle andere docenten anderzijds.

Van een dergelijk verschil is echter geen sprake ten aanzien van de persoonlijke contacten met de leerlingen. In geringe mate is hier zelfs het tegendeel waar, dat namelijk de zwak-kerkelijk vrijzinnige docenten gemiddeld iets meer persoonlijk contact met de leerlingen hebben dan de andere docenten. In ieder geval hebben de rechtzinnige docenten in het algemeen duidelijk minder persoonlijk contact met de leerlingen dan de andere docenten en met name minder dan de zwak-kerkelijk vrijzinnigen.⁴⁴ Door welke (psychologische of sociologische) factoren vooral dit laatste wordt bepaald, is op basis van onze gegevens niet te achterhalen. Wij zijn echter geneigd te veronderstellen dat hierbij de rigoureuze instelling van de rechtzinnige docenten, die mede blijkt uit het feit dat juist zij relatief scherp toezien op de religieus-ethische merites van de leermiddelen, en de daarmee verband houdende geneigdheid van de leerlingen om met hen contact op te nemen, van invloed zijn.

Gebleken is dus dat, met uitzondering van de zwak-kerkelijk vrijzinnigen, voortdurend een nagenoeg even grote groep van docenten, ongeacht hun religieus-kerkelijke oriëntatie, mede vanuit religieus-perspectief vorm meent te moeten geven aan de beroepsuitoefening. De verschillen in de religieus-kerkelijke oriëntatie zijn met andere woorden, wederom met uitzondering van de zwak-kerkelijk vrijzinnige groep, niet van invloed op de overtuiging dat religieuze evaluaties in dit beroep een rol moeten spelen en op de mate waarin men

de religieus-vormende bijdrage realiseert. Dit impliceert echter kennelijk niet dat het confessioneel karakter van het beroep voor alle typen van religieus-kerkelijke oriëntatie eenzelfde gewicht heeft en evenzeer als een noodzakelijk en onmisbaar element in de vorming van katholieke leerlingen wordt beschouwd. Het blijkt namelijk dat de overtuiging dat men als katholieke docent niet vervangen kan worden door een niet-katholiek, steeds minder voorkomt naarmate men de kerk als normeringskader voor religieus en profaan gedrag relateert. Een belangrijk deel van de gematigd-kerkelijk traditionelen, de progressief-kerkelijken en met name de kerkelijk-vrijzinnigen kent zichzelf met andere woorden als katholieke docent wél een eigen taak toe, maar zij acht die voor haar beroepsuitoefening niet zo bepalend of zo onmisbaar, dat deze niet ook op andere wijze en vanuit ander perspectief evengoed vervuld zou kunnen worden.

Tabel 5.3.10

De religieus-kerkelijke oriëntatie der docenten naar de mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent

religieus kerkelijke oriëntatie	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal	abs. totaal
rechtzinnigen	79	21	100	66
kerkelijk traditionelen	80	20	100	113
gematigd-kerkelijk traditionelen	61	39	100	51
progressief kerkelijken	67	33	100	92
kerkelijk vrijzinnigen	56	44	100	101
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	35	65	100	63
totaal	65	35	100	486

$X^2 = 45$, Dfm. = 5, $P < .001$

Het is uiteraard met diegenen die zich geen specifieke taak stellen, juist ook deze groep die zich weinig identificeert met het katholiek onderwijs c.q. daaraan relatief weinig behoefte heeft,⁴⁵ niet echter omdat zij in hun beroep als katholieke docent geen specifiek confessionele signatuur onderkennen, maar blijkbaar vooral omdat ze deze signatuur voor katholieke leerlingen niet onmisbaar en niet alleen-zaligmakend achten.

De structurele mogelijkheden

De religieus-kerkelijke oriëntatie van de docenten biedt dus blijkbaar slechts in zeer beperkte mate een verklaring voor de bestaande verschillen in het confessioneel karakter van de beroepsopvattingen en de beroepsuitoefening. Dit geldt met name voor de verschillen in de intensiteit der religieus-vormende bijdrage, maar ongetwijfeld ook voor het verschil in opvatting over de on-

vervangbaarheid der katholieke docent.

Kennelijk zijn dus daarnaast andere factoren bepalend voor een professionele roldefinitie waarin het religieus-vormende element een rol speelt. Dit blijkt te meer uit het feit dat de verschillen in confessionele rolopvattingen die wij eerder constateerden tussen docenten uit onderscheiden schooltypen en tussen docenten met verschillende vakken, niet te herleiden zijn tot de religieus-kerkelijke oriëntatie van deze categorieën.⁴⁶ Klaarblijkelijk bestaan er, inherent aan de onderwijssituatie of het vak, voorwaarden waaronder een confessioneel-georiënteerde roldefinitie voor bepaalde groepen docenten, met name voor het lager onderwijs, het u.l.o. en de z.g. a-vakken, meer mogelijk is of op de voorgrond treedt. Naar wij veronderstelden, zijn daarbij vooral van belang: de in de leerstof zelf aanwezige mogelijkheden tot religieuze evaluaties, de mate waarin men daartoe binnen het lesprogramma in de gelegenheid is en de mogelijkheden tot een meer persoonlijk contact met de leerlingen. Zoals wij eerder hebben gezien, meent 26% van alle docenten dat het vak dat zij doceren hen geen aanleiding geeft tot religieus-ethische evaluaties in hun lessen. In dit opzicht bestaan er zeer grote verschillen tussen de docenten al naar gelang het vak dat zij geven; van alle docenten die uitsluitend b-vakken geven meent 71% en van de docenten die uitsluitend praktijkvakken geven meent 54% dat hun vak daartoe geen aanleiding geeft, terwijl slechts 12% der docenten die a-vakken geven en 10% van de g.l.o.-docenten deze mening is toegedaan.⁴⁷ Een en ander vindt natuurlijk zijn weerslag in de schooltypen, waardoor met name de l.t.s. en het l.t.b.o. een relatief grote groep docenten bevatten, n.l. resp. 46% en 59%, die in hun vak geen aanknopingspunten meent te kunnen vinden voor religieus-ethische overwegingen. Blijkbaar zijn de mogelijkheden tot religieuze evaluatie in de b-vakken en de praktijkvakken aanzienlijk geringer dan in de a-vakken en op het lager onderwijs, hetgeen van grote invloed is op het confessionele karakter van de rolopvattingen bij juist deze docenten. Niet alleen schenken de docenten der b-vakken en praktijkvakken namelijk aanzienlijk minder aandacht aan de religieuze vorming der leerlingen in het algemeen dan de a-docenten en de g.l.o.-docenten,⁴⁸ maar bovendien zijn juist onder hen relatief zeer velen, namelijk resp. 56% en 63%, van mening dat er geen verschil bestaat in de wijze waarop zijzelf hun taak vervullen en waarop een niet-katholieke docent dit zou doen. Zoals wij in de probleemstelling veronderstelden, is de confessionaliteit van de rolopvattingen der docent dus inderdaad klaarblijkelijk mede afhankelijk van de door de specifieke aard der leerstof geboden 'ruimte' voor een evaluatie vanuit religieus perspectief.

Die 'ruimte' wordt echter niet alleen door de aard van het vak zelf bepaald, maar mogelijk ook door de mate waarin de onderwijssituatie voldoende gelegenheid biedt tot dergelijke religieuze evaluaties. Van alle docenten die in hun vak zelf wel aanleiding vinden tot religieus-ethische waarderungen, meent

20% nu dat ze in feite onvoldoende gelegenheid heeft om aan deze aspecten in de les aandacht te schenken, vooral tengevolge van het overladen lesprogramma en de noodzaak aan bepaalde eindexameneisen te voldoen. Deze groep is in het algemeen op het voortgezet onderwijs en met name op het u.l.o., waar 33% der docenten vindt dat ze daartoe onvoldoende gelegenheid heeft, groter dan op het lager onderwijs, waarvan slechts 10% der docenten onvoldoende gelegenheid zegt te hebben tot een religieus-vormende bijdrage.⁴⁹ Binnen het voortgezet onderwijs zijn er bovendien met name onder de docenten die in de hogere klassen lesgeven en onder de docenten der b-vakken en praktijkvakken, relatief iets minder daartoe in de gelegenheid dan onder respectievelijk de docenten uit de lagere klassen en de docenten met a-vakken, hoewel de verschillen niet groot zijn.⁵⁰

De mogelijkheid om aan de religieus-ethische aspecten in de les voldoende aandacht te schenken blijkt nu inderdaad van invloed op de mate waarin men in het algemeen zijn religieus-vormende bijdrage in het onderwijs zegt te realiseren, hoewel de docenten die vinden dat de lessen hun daartoe onvoldoende gelegenheid bieden toch in het algemeen meer aandacht (kunnen) schenken aan de religieuze vorming der leerlingen dan de docenten die menen dat hun vak zelf daartoe überhaupt geen aanleiding geeft zoals tabel 5.3.11 toont.

Tabel 5.3.11

Aanleiding en voldoende gelegenheid tot religieus-ethische evaluatie in de les naar de aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen

aandacht religieuze vorming	wel aanleiding		geen aanleiding
	voldoende gelegenheid	onvoldoende gelegenheid	
geen	4	3	19
zeer weinig	8	20	24
weinig	37	52	36
tamelijk veel	15	7	10
veel	36	18	11
totaal	100	100	100
abs. totaal	271	71	124

Naar verhouding gemiddeld de minste aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen hebben die docenten die menen dat hun vak daartoe geen aanleiding geeft, terwijl door diegenen die menen dat hun vak daartoe wel aanleiding biedt en die bovendien vinden dat ze daarvoor in de les voldoende gelegenheid hebben, relatief gemiddeld de meeste aandacht aan de religieuze vorming wordt geschonken. Hieruit blijkt dat beide voorwaarden, te weten de ruimte voor religieuze evaluatie in het vak zelf en de ruimte daarvoor in de

onderwijssituatie, of althans de perceptie van beide voorwaarden, van invloed zijn op de mate waarin de docenten de religieus-vormende bijdrage in hun beroepsuitoefening realiseren.

In tegenstelling tot de aan het vak zelf inherente, of als zodanig onderkende, ruimte voor religieus-ethische evaluatie, is het gebrek aan voldoende gelegenheid tot belichting van de religieus-ethische aspecten in de les echter kennelijk niet zó doorslaggevend voor het confessioneel karakter van de beroepsuitoefening, dat de betreffende docenten hun taakvervulling meer dan de anderen vergelijkbaar achten met die van een niet-katholieke docent. De door de onderwijssituatie beperkte mogelijkheid doet, met andere woorden, aan de confessionele eigenheid van de roldefinitie niets af, maar is alleen van invloed op de mate waarin men die eigenheid tot uitdrukking kan brengen.

Tabel 5.3.12

Aanleiding en voldoende gelegenheid tot religieus-ethische evaluatie in de les naar de mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent

	wel aanleiding		geen aanleiding
	voldoende gelegenheid	onvoldoende gelegenheid	
niet te vervangen	73	71	46
wel te vervangen	27	29	54
totaal	100	100	100
abs. totaal	270	70	124

De religieus-vormende bijdrage van de docenten wordt tenslotte, zoals we eerder hebben gezien, niet alleen in en door middel van de les gerealiseerd, maar ook door middel van de persoonlijke contacten met de leerlingen. Het is niet uitgesloten dat er ook ten aanzien hiervan een aantal structurele barrières zijn, zoals klassegrootte, het aantal scholen en klassen waarin men lesgeeft en het aantal lesuren dat men heeft, die een uitgebreide persoonlijke contactname met de leerlingen bemoeilijken en die daardoor de religieus-vormende functie van de katholieke docent beperken. In dit opzicht blijken echter de genoemde algemene structurele factoren als klassegrootte, aantal scholen, aantal klassen en aantal lesuren, niet relevant. Op grond van het feit dat met name in het lager onderwijs en het huishoudonderwijs en, zij het bepaald minder, in het lager technisch onderwijs, de persoonlijke contacten met de leerlingen aanzienlijk sterker zijn dan in de andere onderwijstypen zijn wij echter geneigd te veronderstellen dat enerzijds vooral het continue contact met één bepaalde groep leerlingen (zoals vooral in het lager onderwijs) en anderzijds de geringe maatschappelijk-allocationieve betekenis van het eind-diploma en daarmee de slechts zeer zwakke selectieve functie van het onder-

wijs, (zoals op de huishoudschool), bepalend zijn voor de mate van persoonlijk contact met de leerlingen, en dus voor de religieus-vormende invloed van de docent langs deze weg. Of en in hoeverre dit inderdaad het geval is, kunnen wij met behulp van onze gegevens echter niet aantonen. Het zou evenwel van belang zijn dit nader te onderzoeken, waarbij dan ook het vormingswerk zou moeten worden betrokken.

Uit het voorgaande bleek dat inderdaad de, met het vak en in de les gegeven, mogelijkheden tot religieus-ethische waardering van invloed zijn op de religieus-vormende bijdrage van de docent. Juist tengevolge daarvan kreeg deze specifiek-confessionele taak bij bepaalde groepen docenten meer nadruk dan bij anderen. Opvallend is echter dat deze, aan de aard van het vak of de structuur van het schooltype inherent veronderstelde, beperkingen nooit door alle docenten van de betreffende vakgroep of het betreffende schooltype als zodanig worden ervaren. Zo meent bijvoorbeeld 29% van de docenten die uitsluitend b-vakken geven en zelfs 46% van de praktijkvak-docenten, in tegenstelling tot een belangrijk deel van hun collega's, dat hun vak wél aanleiding geeft tot religieus-ethische waarderingen in de les. Blijkbaar is de ruimte voor een religieuze evaluatie niet zo evident en objectief gegeven, maar is ze mede afhankelijk van het perspectief waaruit men zijn vak beoordeelt, van de plaats die het vak of de vaktechnische overdracht in de beroepsuitoefening en met name in de les inneemt. Dat wil zeggen, dat de bij sommige vakken ongetwijfeld minder voor de hand liggende mogelijkheden tot religieus-ethische evaluaties, meer als beperkingen zullen worden ervaren door die docenten die zich primair een vaktechnische opleiding tot taak stellen, dan door die docenten voor wie het vak onderdeel van en middel tot een algemeen-vormende taakopstelling is. De aard van de professionele roldefinitie zelf is dan, met andere woorden, van invloed op de perceptie van de mogelijkheden tot een religieus-vormende bijdrage en onder andere daardoor van betekenis voor het confessioneel karakter van de beroepsopvattingen.

De aard van de professionele roldefinitie

Over de verschillen in de beroepsopvattingen der docenten is, behoudens de betrekkelijk summier gegevens uit het onderzoek van Kob,⁵¹ empirisch nog slechts zeer weinig bekend. Zoals gezegd,⁵² hebben wij getracht om in dit onderzoek aan de hand van enkele indicaties met name onderscheid te maken tussen docenten die zich uitdrukkelijk een vaktechnische of opleidende taak stellen, die het zich met andere woorden primair tot taak rekenen de leerlingen een bepaald vak, respectievelijk een bepaalde kennis of kunde bij te brengen, en docenten voor wie het vak of de leerstof onderdeel is van een meer algemeen-vormende activiteit en die hun taak dus meer opvoedend definiëren. Wij hebben de docenten met het oog daarop gevraagd, of ze zich verantwoordelijk achten voor enkele niet strict 'schoolse' gedragingen, of ze zich in de

les altijd vooral aan de stof houden dan wel aan andere problemen aandacht schenken, of ze van mening zijn dat een leraar meer moet doen dan zijn leerlingen een goede opleiding geven en in hoeverre zij zelf aandacht schenken aan een aantal niet vakmatige vormingsaspecten.

De antwoorden op deze vragen nu vertonen de volgende verdeling:

- 41% van de docenten acht zich verantwoordelijk voor de vrijetijdsbesteding én de kleding der leerlingen, 40% voor een van beide en 19% acht zich daar niet verantwoordelijk voor;
- 37% van de docenten schenkt in de les zoveel mogelijk aandacht aan andere problemen naast de leerstof, 52% zo nu en dan en 11% zelden of nooit;
- 76% van de docenten vindt dat de leraar meer moet doen dan een goede opleiding geven en spreekt dan met name over vorming, opvoeding, etc., 24% vindt daarentegen dat de leraar daarmee kan volstaan.

Tussen deze drie indicaties bestaat een samenhang en factor-analyse toonde aan dat ze inderdaad unidimensioneel zijn, doch het is bepaald niet zo dat bij voorbeeld alle docenten die vinden dat een leraar met het geven van een goede opleiding kan volstaan, zels ook zelden of nooit in de les aan andere problemen aandacht schenken.⁵³ In feite komt het zelfs slechts bij 3% der docenten voor dat men zich niet verantwoordelijk acht én zelden of nooit aan andere problemen aandacht schenkt én vindt dat men met een goede opleiding kan volstaan, zodat gesteld kan worden dat praktisch geen enkele docent zijn beroep uitsluitend in vakmatige zin definieert en iedere docent in meerdere of mindere mate een ruimere vorming nastreeft dan kennisoverdracht of vaardigheidstraining alleen. Dit blijkt ook uit het feit dat 0% der docenten geen aandacht zegt te schenken aan de zedelijke vorming (c.q. persoonlijkheidsvorming) der leerlingen en slechts 1% zeer weinig, 10% weinig, 29% tamelijk veel en 60% daar veel aandacht aan schenkt.⁵⁴ Hieruit blijkt tevens dat er wel enige differentiatie bestaat in de mate waarin men deze meer algemene vorming in zijn beroepsuitoefening benadrukt,⁵⁵ en het lijkt ons dan ook zinvol om in hoofdzaak dit gegeven in de verdere analyse te hanteren als indicatie voor de mate waarin het element der algemene vorming of opvoeding binnen de professionele roldefinitie op de voorgrond staat; temeer daar dit gegeven een sterke samenhang vertoont met de voornoemde indicaties en met de andere in deze richting wijzende dimensies der algemeen-culturele en maatschappelijke vorming.⁵⁶

Met betrekking tot de aandacht voor deze zedelijke vorming bestaat er een aanzienlijk verschil tussen de docenten van het g.l.o., de l.t.s. en het huishoud-onderwijs enerzijds en de docenten van het l.t.b.o., het u.l.o. en het v.h.m.o. anderzijds, waarbij door deze laatste groepen gemiddeld aanmerkelijk minder aandacht wordt geschonken aan dergelijke vormingsaspecten dan door de eerstgenoemde.⁵⁷ Bovendien komt onder de docenten der praktijkvakken een

dergelijke beroepsoriëntatie relatief meer voor dan onder de docenten der a-vakken en met name meer dan onder de docenten die b-vakken geven.⁵⁸ Door welke factoren deze verschillen in professionele roldefinitie tussen de genoemde categorieën moeten worden verklaard is op grond van de ons beschikbare gegevens niet vast te stellen. In ieder geval biedt de aard van de bevoegdheidgevende opleiding, en met name het feit of men een professioneel-didaktische opleiding als de kweekschool gevolgd heeft, daarvoor geen afdoende verklaring, terwijl deze verschillen ook slechts zeer ten dele een gevolg zijn van de uiteenlopende verdeling van mannelijke en vrouwelijke docenten in de respectieve schooltypen, omdat de aandacht voor de geestelijke vorming bij de mannelijke en vrouwelijke docenten per schooltype slechts relatief geringe afwijkingen vertoont.⁵⁹

De richting van de verschillen wekt de indruk dat de aard van de professionele roldefinitie wederom bepaald wordt door de maatschappelijk-allocatione betekenis van het onderwijs doch eveneens door de inhoud van de betreffende opleiding en, de uit de aard van de vorming voortvloeiende, verhouding tussen docenten en leerlingen.

De aard van de professionele roldefinitie, i.c. de mate waarin het aspect van de vorming daarin benadrukt wordt, vertoont nu een duidelijke samenhang met de mate waarin men aan de religieuze vorming van de leerlingen aandacht schenkt, zoals uit tabel 5.3.13 blijkt. Van diegenen die zich relatief het minst om een persoonlijk-zedelijke vorming bekommeren schenkt slechts 11% veel of tamelijk veel aandacht aan de religieuze vorming der leerlingen, terwijl dit bij 52% van degenen die de algemene vorming in hun beroepsopvattingen het meest benadrukken, het geval is.

Hieruit, en uit het feit dat er een gelijksoortige samenhang bestaat met de aandacht voor de algemeen-culturele vorming en de maatschappelijke vorming,⁶⁰ blijkt dat de confessionele signatuur van de rolopvattingen der docent,

Tabel 5.3.13

De mate waarin men een zedelijke vorming nastreeft naar de aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen

aandacht zedelijke vorming	aandacht religieuze vorming						abs. totaal
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal	
weinig	19	26	44	4	7	100	57
tamelijk veel	12	24	42	10	12	100	140
veel	3	6	39	15	37	100	293
totaal	8	14	40	12	26	100	490

$X^2 = 103$, Dfm. = 8, $P < .001$

of althans de mate waarin die confessionaliteit tot uitdrukking komt, in sterke mate afhankelijk is van het algemeen-vormende karakter van die rolopvattingen, dat wil zeggen van de mate waarin de docent zich in zijn beroepsuitoefening een ruimere taak stelt dan de overdracht van kennis en vaardigheden. De religieus-vormende bijdrage van de katholieke docent of de mate waarin hij vanuit religieus perspectief aan zijn beroepsuitoefening vorm geeft, is dus, met andere woorden, blijkbaar afhankelijk van de mate waarin hij zijn beroep als zodanig meer in opvoedende dan wel in opleidende zin interpreteert.⁶¹ Naarmate de katholieke docent een meer uitsluitend vakmatig-georiënteerde beroepsopvatting bezit, is zijn roldefinitie ook meer gedeconfessionaliseerd, hoewel, zoals gezegd, praktisch geen enkele katholieke docent een uitsluitend vakmatige beroepsoriëntatie vertoont.

Dat de aard van de professionele roldefinitie dusdanig van invloed is op de religieus-vormende bijdrage van de katholieke docent, is uiteraard een gevolg van het feit dat de religieuze waarden en normen meer inherent zijn aan of bepalend zijn voor een vormingsideaal dat op vele, en met name ook ethische, gedragsaspecten betrekking heeft, dan voor een vorming die zich op een beperkte zakelijke deskundigheid richt. Daarnaast leidt een meer 'opvoedend' georiënteerde beroepsopvatting der docenten echter ook nog tot een grotere aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen, doordat juist de docenten met dergelijke beroepsopvattingen naar verhouding meer gebruik maken van de mechanismen door middel waarvan de religieuze socialisatie kan worden gerealiseerd. Allereerst blijkt namelijk dat de meer opvoedingsgeoriënteerde docenten, onafhankelijk van het vak dat zij geven, naar verhouding in hun vak meer aanleiding vinden tot religieus-ethische evaluatie dan de meer vaktechnisch-georiënteerde docenten, zodat dus inderdaad de in het vak aanwezige 'ruimte' voor religieuze waardering geen objectief gegeven is, maar mede, zij het zeker niet volledig, bepaald wordt door de wijze waarop men het vak in het totaal van de beroepsuitoefening hanteert.⁶² Bovendien hebben de meer opvoedingsgeoriënteerde docenten relatief aanzienlijk meer persoonlijke contacten met de leerlingen buiten het lesverband, waardoor voor hen de mogelijkheid tot religieuze vorming aanmerkelijk groter is.⁶³

De aard van de professionele roldefinitie is dus blijkbaar, langs verschillende wegen, van invloed op de intensiteit van de religieus-vormende bijdrage van de docent. Opmerkelijk is echter dat deze verschillend geaarde roldefinities niet leiden tot een verschil in opvatting over de vraag of een niet-katholieke docent de betreffende taak evengoed zou kunnen vervullen. Zowel onder de meer opvoedingsgeoriënteerde als onder de meer vakmatiggeoriënteerde docenten is de groep die deze mening is toegedaan nagenoeg even groot.⁶⁴ De aard van de professionele roldefinitie, hoezeer ook bepalend voor de mate waarin het confessionele element in de beroepsuitoefening gestalte krijgt, is met andere woorden niet van invloed op de mening over het al of niet exclu-

sieve karakter van deze confessionele beroepsuitoefening. Klaarblijkelijk zijn andere factoren, zoals de religieus-kerkelijke oriëntatie, van meer betekenis voor het feit dat rond een derde der docenten een dergelijke beroepsuitoefening niet onmisbaar of onvervangbaar acht.

Samenvatting

Wij hebben ons in deze paragraaf de vraag gesteld, of en in hoeverre naar de mening van de katholieke docenten zelf hun religieuze overtuigingen mede bepalend zijn voor de aard van hun beroepsuitoefening en in hoeverre zij zich met name tot taak stellen in en door middel van hun beroepsactiviteiten bij te dragen tot de religieuze vorming der leerlingen. Bovendien hebben wij ons afgevraagd welke factoren van invloed zijn op deze, voor het bestaan en de functionering van het katholiek onderwijs wezenlijk geachte, confessionele signatuur van de roldefinitie der docenten.

In het voorgaande hebben wij aan alle, althans voorzover in de probleemstelling als relevant beschouwde, aspecten van deze problematiek afzonderlijk aandacht geschonken. Het is echter, alleen al vanwege het gecompliceerde karakter van deze problematiek, doch ook om het relatieve gewicht van de onderscheiden factoren te kunnen bepalen, noodzakelijk om al deze aspecten tot een totaal-beeld te integreren en zo een samenvattend antwoord op de gestelde vraag te kunnen geven. Gebleken is nu, dat bij ruim drie kwart van de ondervraagde docenten,⁴⁸ vanuit de overtuiging dat de religieuze waarden en normen een rol spelen in hun beroepsuitoefening, de religieuze vorming der leerlingen onderdeel is van de taak die ze zich stellen. Deze religieus-vormende bijdrage wordt dan zowel door middel van de les zelf als door middel van de persoonlijke contacten met de leerlingen buiten het lesverband gerealiseerd.

De mate waarin men aan deze religieuze vorming aandacht schenkt, vertoont echter belangrijke differentiaties; rond 40% der docenten benadrukt dit aspect sterk of tamelijk sterk en eveneens ongeveer 40% schenkt er slechts weinig aandacht aan. In dit opzicht bestaan er aanzienlijke verschillen tussen diverse categorieën docenten. In het lager onderwijs, waar 68% der docenten hieraan veel of tamelijk veel aandacht zegt te schenken, treedt deze vorming veel meer op de voorgrond dan in het voortgezet onderwijs, terwijl daarbinnen de nadruk op de religieuze vorming der leerlingen op het l.t.b.o. en het v.h.m.o. bepaald geringer is, dan op het u.l.o., de l.t.s. en het huishoudonderwijs. Bovendien, en daarmee in verband, is de aandacht voor de religieuze vorming op het voortgezet onderwijs onder de docenten die a-vakken geven groter dan onder de praktijkvak-docenten, maar met name dan onder de docenten der b-vakken.

De mate waarin de religieuze vorming der leerlingen deel uitmaakt van de beroepsuitoefening wordt nu vooral bepaald door:

- 1 de aard van de professionele roldefinitie zelf c.q. de mate waarin de docenten in hun beroepsopvattingen meer op de 'opvoeding' van de leerlingen georiënteerd zijn;
- 2 de mate waarin het vak of de leerstof zelf aanleiding geeft tot of aanknopingspunten biedt voor religieus-ethische evaluaties; hetgeen in de a-vakken meer het geval blijkt te zijn dan in de praktijk- en de b-vakken en hetgeen slechts ten dele samenhangt met de bovengenoemde aard van de beroepsopvattingen;⁶⁶
- 3 de mate waarin daarvoor voldoende gelegenheid is in het, met name door de exameneisen zwaar beladen, lesprogramma;⁶⁷
- 4 de intensiteit van de persoonlijke contacten met de leerlingen, die op haar beurt afhankelijk lijkt van:
 - de structuur van het onderwijs en met name de continuïteit van het contact met één bepaalde groep leerlingen, die vooral op het g.l.o. maar ook op het lager beroepsonderwijs groter is dan op het u.l.o. en het v.h.m.o.;
 - de mate van de aard van het onderwijs, c.q. wellicht het intellectualistisch karakter én de allocatieve betekenis van dat onderwijs, samenhangende verhouding tussen docenten en leerlingen;⁶⁸
- 5 en tenslotte, maar slechts in zeer geringe mate, door de religieus-kerkelijke oriëntatie der docenten en dan nog alleen voorzover het de zwak-kerkelijk vrijzinnigen betreft, hetgeen de conclusie wettigt dat niet de betekenis van de kerk en de daarin geïnstitutionaliseerde religieuze waarden en normen, maar de betekenis van de religie zelf van invloed is op de deconfessionalisering van de professionele roldefinitie der katholieke docenten.⁶⁹

De meest opvallende, en voor ons ook meest onverwachte conclusie, is ongetwijfeld dat de verschillen in religieus-kerkelijke oriëntatie die zo bepalend bleken voor de behoefte aan katholiek onderwijs als zodanig, niet of slechts nauwelijks van invloed zijn op het confessionele karakter van de roldefinitie der katholieke docenten, c.q. op de mate waarin men de religieuze vorming als onderdeel van zijn beroepsuitoefening nastreeft. Zowel rechtzinnige, als traditionele, als vrijzinnige docenten zijn, met uitzondering van de zwak-kerkelijk vrijzinnigen, in nagenoeg gelijke mate van mening dat hun religieuze overtuigingen in hun beroep tot uitdrukking komen en moeten komen. De verschillende mate waarin dat, naar hun mening, gebeurt, is dan ook niet afhankelijk van de aard van hun religieus-kerkelijke oriëntatie, maar van factoren die aan de beroepsopvattingen of de beroepsuitoefening zelf inhaerent zijn en die de 'ruimte' voor welke religieuze bepaling van de beroepsactiviteiten dan ook beperken. De confessionaliteit of de deconfessionalisering van de professionele roldefinitie der katholieke docenten wordt, met andere woorden, door een gecompliceerd samenspel van uit het beroep en de structuur van het onderwijs zelf voortvloeiende factoren bepaald, zoals en voorzover we in het

voorgaande hebben geconstateerd.⁷⁰

De verschillen in de confessionaliteit der rolopvattingen, dat wil zeggen in de mate waarin de religieuze vorming der leerlingen binnen de beroepsuitoefening wordt nagestreefd, tussen de naar schooltype onderscheiden categoriën docenten, kunnen dan ook in hoofdzaak worden begrepen vanuit de voor die categorieën telkens typerende configuratie van deze factoren.

In het lager onderwijs werken alle genoemde factoren ten gunste van relatief zeer sterk confessioneel bepaalde rolopvattingen; de mogelijkheid tot en de intensiteit van de persoonlijke contacten is er groot, de leerstof en het lesprogramma bieden blijkbaar ruim voldoende aanleiding en gelegenheid tot religieuze evaluatie en de docenten zijn er naar verhouding sterk op de opvoeding georiënteerd.

Dit laatste is ook in het huishoudonderwijs en het lager technisch onderwijs het geval, terwijl daar bovendien de intensiteit van het persoonlijk contact met de leerlingen naar verhouding sterk is. Dat de aandacht voor de religieuze vorming op deze beide schooltypen desalniettemin gemiddeld lager is dan op het lager onderwijs is dan ook vooral te wijten aan het feit dat de docenten van deze schooltypen, en vooral de docenten der b-vakken en praktijkvakken, daartoe in de les in het algemeen minder aanleiding en gelegenheid menen te hebben dan de docenten op het lager onderwijs.

De relatief geringe aandacht voor de religieuze vorming op het lager land- en tuinbouwonderwijs vervolgens is weliswaar op zich heel begrijpelijk, omdat de docenten er naar verhouding weinig op de opvoeding georiënteerd zijn, ze in de les weinig aanleiding en gelegenheid tot religieuze evaluatie zien en de persoonlijke contacten er naar verhouding weinig voorkomen, doch het is niet zonder meer duidelijk waarom het l.t.b.o. in al deze opzichten zozeer afwijkt van de beide andere typen van lager beroepsonderwijs. Een verklaring voor deze opvallende uitzonderingspositie van het l.t.b.o. binnen het beroepsonderwijs kunnen wij op basis van onze onderzoeksresultaten echter niet geven. In een geheel ander opzicht vertoont ook de situatie op het u.l.o. een merkwaardige inconsistentie. De u.l.o.-docenten zien namelijk in hun vak gemiddeld wel veel aanleiding tot religieuze evaluatie, doch vooral zij hebben daartoe, naar hun mening, weinig gelegenheid, terwijl ze bovendien naar verhouding weinig op de opvoeding georiënteerd zijn en weinig persoonlijke contacten hebben. Men zou dan ook verwachten dat de aandacht voor de religieuze vorming op het u.l.o. gemiddeld geringer zou zijn dan op het huishoudonderwijs en het lager beroepsonderwijs. Dit is echter niet het geval, de aandacht voor de religieuze vorming is op het u.l.o. zelfs iets sterker dan op deze beide schooltypen. De verklaring daarvoor moet onder andere worden gezocht in het feit dat er op het u.l.o. naar verhouding weinig zwak-kerkelijk vrijzinnige docenten voorkomen, in tegenstelling tot het huishoudonderwijs en de l.t.s. Op het v.h.m.o. zijn tenslotte alle genoemde voorwaarden, behoudens de door

het vak geboden aanleiding, relatief ongunstig voor een confessionele roldefinitie, hetgeen dan ook resulteert in een naar verhouding geringe aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen op het v.h.m.o.

Een zeer groot deel der docenten, zo is gebleken, streeft er naar om hun beroep mede vorm en inhoud te geven vanuit hun religieuze overtuigingen en daardoor bij te dragen tot de religieuze vorming van de leerlingen. Dit betekent echter niet dat al deze docenten hun confessioneel gedefinieerde beroepsuitoefening zo onmisbaar of zo exclusief achten, dat deze niet vervangen zou kunnen worden door de, levensbeschouwelijk anders gemodelleerde, beroepsuitoefening van een niet-katholieke docent. Immers 35% van alle docenten en ook rond 30% van de docenten die aandacht schenken aan de religieuze vorming der leerlingen, meent dat zijn (confessioneel bepaalde) taak evengoed door een niet-katholieke docent zou kunnen worden vervuld. Het is bovendien ook vooral deze groep die het zou toejuichen dat ook niet-katholieke docenten op het katholiek onderwijs les zouden geven⁷¹ en die in het algemeen ook relatief weinig behoefte heeft aan exclusief katholiek onderwijs.⁷² Voor deze groep, die op het voortgezet onderwijs en met name op het huishoudonderwijs, het l.t.b.o. en het v.h.m.o. groter is dan op het lager onderwijs en die sterker vertegenwoordigd is onder de docenten der b-vakken en praktijkvakken dan onder de docenten der a-vakken, is een uitsluitend katholiek-confessionele onderwijsorganisatie dus kennelijk geen onmisbare voorwaarde voor een confessionele beroepsuitoefening en is een beroepsuitoefening vanuit ander levensbeschouwelijk perspectief klaarblijkelijk geen bezwaar, doch wordt een pluriformiteit in dit opzicht zelfs wenselijk geacht. Ten dele komt deze 'relativerende' opvatting voort uit het feit dat voor sommigen, mede omdat het vak daartoe geen aanleiding geeft, de confessionele signatuur slechts zo beperkt in de beroepsuitoefening tot uitdrukking komt, dat deze voor hen kennelijk weinig specifiek meer heeft.⁷³ Daarnaast is deze opvatting echter eveneens afhankelijk van de religieus-kerkelijke oriëntatie der docenten. Onafhankelijk van de aanleiding tot religieus-ethische overwegingen in het vak en van de aandacht voor de religieuze vorming⁷⁴ wordt de opvatting over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent bepaald door de aard van de binding aan de kerk. Onder de rechtzinnigen en de kerkelijk-traditionelen heeft de beroepsuitoefening der katholieke docent namelijk naar verhouding meer een uniek karakter dan onder de gematigd kerkelijk traditionelen, de progressief kerkelijken, de kerkelijk-vrijzinnigen en, uiteraard, de zwak-kerkelijk vrijzinnigen. Dit wordt niet veroorzaakt door de verschillen in minderheidsbewustzijn of ingroup-mentaliteit van deze categorieën⁷⁵ en er ligt dus blijkbaar niet zozeer een vrees voor een beïnvloeding vanuit een ander levensbeschouwelijk perspectief aan ten grondslag. Deze samenhang moet dan ook kennelijk zó worden verstaan dat de meer vrijzinnig georiënteerde docenten, evenals de meer traditionelen, wél hun religieuze

overtuigingen in hun beroepsuitoefening willen laten doorklinken, maar dat door hen deze confessionele inbreng minder als uniek en alleenzalmakend wordt beschouwd dan door de meer traditioneel georiënteerde docenten. Niet de confessionele signatuur van de roldefinitie zelf is, met andere woorden, van de aard van de religieus-kerkelijke oriëntatie afhankelijk, maar wel, ten dele, de opvatting over het unieke karakter en de onmisbaarheid van juist deze, katholieke, inbreng in het beroep.

Daarmee is echter tenslotte het bestaande verschil in deze opvatting lang niet volledig verklaard.⁷⁶ Welke factoren daarbij nog meer een rol spelen is evenwel op basis van onze onderzoeksresultaten niet duidelijk, hoewel het feit dat men vooral in het lager onderwijs de onvervangbaarheid zo sterk beklemtoont er op zou kunnen wijzen, dat ook de mening over de capaciteit van de leerlingen om een pluriforme religieuze socialisatie te verwerken, in dit opzicht van betekenis is.

Toekomstperspectief

Nu gebleken is dat er op dit moment bij een belangrijk deel der docenten in het katholiek onderwijs en met name in het katholiek lager onderwijs, geen sprake is van een gedeconfessionaliseerde definitie van hun beroepsrol, rijst de vraag of er te dien aanzien in de (naaste) toekomst een verandering te verwachten is. Het antwoord op die vraag is bijzonder moeilijk te geven, met name omdat, zoals we hebben gezien, de confessionele signatuur van deze beroepsuitoefening mede afhangt van de daarvoor in het onderwijs aanwezige structurele mogelijkheden en de verandering in de confessionaliteit van de beroepsactiviteiten dus mede bepaald wordt door de eventuele ontwikkelingen in bijvoorbeeld de aard van het onderwijs, de organisatie van de school en de taak van de docent. De huidige situatie biedt te weinig aanknopingspunten voor een duidelijke prognose van die ontwikkelingen, vooral omdat er momenteel vele, in dit opzicht waarschijnlijk tegenstrijdige, tendenties werkzaam zijn, zoals enerzijds bijvoorbeeld de behoefte aan studieduurverkorting, vergroting van het rendement, meer nadruk op selectie, de noodzaak om de leerlingen steeds meer kennis bij te brengen, een nog voortdurend toenemende allocatieve functie van het onderwijs en de 'automatisering' van de kennisoverdracht en anderzijds bijvoorbeeld de groeiende behoefte aan kunstzinnige vorming en maatschappelijke vorming en de mogelijke verruiming van de taak der docent. Wanneer men echter zou aannemen dat het onderwijs zich ontwikkelt in een richting waarbij, wellicht juist dank zij de 'automatisering' van de kennisoverdracht, de docent meer een begeleidende taak zou hebben en ook meer zou zijn ingeschakeld bij een veel bredere scala van activiteiten in de school en er in het onderwijs, mede door de 'schaalvergroting' der scholen, meer ruimte komt voor een grote variëteit van niet-vakmatige vormingsactiviteiten, dan is te verwachten dat het confessionele karakter in de be-

roepsuitoefening meer tot uitdrukking kan komen dan nu het geval is; hetgeen op zich overigens nog niet de noodzaak van katholiek onderwijs impliceert.

Daarnaast is de vraag naar de te verwachten ontwikkeling in de confessionali-teit van de rolopvattingen der katholieke docenten echter ook, en zeker voor de nabije toekomst, te beantwoorden op grond van de tendenties die men reeds nu onder de jongere leraren kan constateren, vooropgesteld dat de aard en de structuur van het onderwijs op korte termijn niet aanzienlijk zal veranderen ⁷⁷ en vooropgesteld dat verschillen in opvattingen tussen oudere en jongere do-centen niet met het klimmen der jaren en het toenemen der ervaring zullen verdwijnen.⁷⁸

Ten aanzien van het confessioneel karakter van de rolopvattingen nu, in casu ten aanzien van de mate waarin men de religieuze vorming van de leerlingen in en door middel van zijn beroepsuitoefening wenst te realiseren, is, op basis van deze tendenties, in de nabije toekomst geen verandering te verwachten. Zoals uit tabel 5.3.14 blijkt, bestaan er in dit opzicht immers geen verschillen tussen de oudere en de jongere docenten.⁷⁹

Tabel 5.3.14

De docenten naar leeftijd en aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen

leeftijd	aandacht religieuze vorming					totaal	abs. totaal
	geen	zeer weinig	weinig	veel tamelijk	veel		
jonger dan 35 jaar	7	13	39	13	28	100	216
35 t.m. 44 jaar	10	11	45	12	22	100	120
45 t.m. 54 jaar	8	16	37	14	25	100	79
55 jaar en ouder	5	20	42	15	18	100	55
totaal	8	14	40	13	25	100	470

$X^2 = 8$, Dfm = 12, .70 < P < .80

Dit hangt uiteraard samen met het feit dat er ook ten aanzien van de factoren die op de aandacht voor de religieuze vorming van invloed bleken, waaronder met name de aard van de professionele roldefinitie, geen verschillen bestaan tussen oudere en jongere docenten binnen de diverse schooltypen.⁸⁰

De mening dat met name deze confessioneel-bepaalde beroepsuitoefening on-misbaar en voor katholieke leerlingen de enig juiste is, zal echter op het katho-lijk onderwijs wél steeds minder voorkomen. Het is, met andere woorden, wel te verwachten dat een toenemend aantal katholieke docenten er geen bezwaar in ziet de leerlingen te confronteren met een beroepsuitoefening vanuit een ander levensbeschouwelijk perspectief en bovendien voor de reali-sering van zijn eigen, confessioneel geïnspireerde, beroepsuitoefening het be-

staan van katholiek onderwijs niet noodzakelijk vindt. Vooral onder de jongere docenten zijn er namelijk naar verhouding velen die van mening zijn dat een niet-katholieke docent hun taak evengoed kan vervullen, zoals tabel 5.3.15 toont, terwijl ook relatief veel jonge docenten weinig behoefte hebben aan katholiek onderwijs en het zouden toejuichen wanneer ook niet-katholieke docenten op het katholiek onderwijs lesgeven. Het spreekt vanzelf dat dit vooral een gevolg is van de verschillen in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen de oudere en de jongere docenten, zoals we die reeds eerder constateerden.

Tabel 5.3.15

De docenten naar leeftijd en de mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent

leeftijd	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal	abs. totaal
jonger dan 35 jaar	59	41	100	214
35 t.m. 44 jaar	66	34	100	116
45 t.m. 54 jaar	71	29	100	76
55 jaar en ouder	76	24	100	55
totaal	64	36	100	461

$\chi^2 = 8$, Df.m. = 3, .02 < P < .05

Uit een nadere analyse per schooltype blijkt overigens, zij het met enig voorbehoud in verband met de soms kleine getallen, dat deze ontwikkeling waarschijnlijk vooral op het huishoudonderwijs, het l.t.b.o. en het u.l.o. in sterke mate zal plaatsvinden en dat met name op het g.l.o. toch ook een zeer groot deel van de jongeren, n.l. 75%, van mening is dat het onderwijs daar beter door katholieke docenten kan worden verzorgd.⁸¹

Op grond van deze gegevens kan dus worden gesteld dat er, althans voor de naaste toekomst, geen verdergaande deconfessionalisering van de rol-opvattingen der katholieke docenten te verwachten is, doch dat de behoefte aan katholiek onderwijs als noodzakelijk kader voor een dergelijke beroepsuitoefening en als garantie voor een uitsluitend katholiek-confessionele signatuur daarvan, met name in kringen van het voortgezet onderwijs, zal afnemen. Klaarblijkelijk gaat bij de docenten de ontwikkeling in de richting van een pluriformiteit van confessioneel of levensbeschouwelijk georiënteerde beroepsvervullingen in een gedeconfessionaliseerde organisatie. Een ontwikkeling die, zij het vanuit een andere motivatie, overeenstemt met de tendens onder de ouders, om de behoefte aan religieuze vorming voor hun kinderen liever door middel van levensbeschouwelijk-pluriform dan door middel van exclusief-katholiek onderwijs te realiseren, zoals wij in Hoofdstuk IV hebben gezien.

Al de voorgaande beschouwingen en gegevens met betrekking tot de religieuze socialisatie in het onderwijs roepen uiteraard de vraag op, wat in feite het effect is van het katholiek onderwijs op de religiositeit en/of religieus-kerkelijke integratie van zijn leerlingen. Wij hebben hierover geen eigen onderzoek ingesteld, vooral omdat, naar onze mening, inzicht in de hiervoor behandelde aspecten noodzakelijk is voordat men het effect op een verantwoorde wijze kan onderzoeken en evalueren en omdat het ons niet mogelijk was een dergelijk onderzoek naar de 'religieuze effecten' van het katholiek onderwijs tegelijkertijd uit te voeren. Daarom moeten wij ons voor de beantwoording van deze vraag baseren op resultaten van andere onderzoeken. Dergelijke onderzoeksresultaten zijn echter zeer sporadisch en vertonen, zoals we hieronder nog zullen zien, op enkele uitzonderingen na veelal essentiële methodische gebreken. Bovendien heeft geen van deze onderzoeken betrekking op de Nederlandse situatie en bestaan er in Nederland, voorzover ons bekend is, geen onderzoeksgegevens die zelfs indirect enige opheldering kunnen verschaffen over deze problematiek. Daardoor bieden de hieronder weer te geven resultaten strikt genomen geen uitsluitsel over de Nederlandse situatie, omdat, althans theoretisch, tal van specifieke Nederlandse factoren een geheel eigen invloed zouden kunnen hebben op het 'religieus effect' van het katholiek onderwijs in Nederland.

Desalniettemin achten wij een inventarisatie en kritische evaluatie van de bestaande, buitenlandse, onderzoeksresultaten ook voor ons land zinvol, vanwege de consistentie die deze resultaten vertonen.

De onderzoeken of onderzoeksgegevens die wij met betrekking tot de bijdrage van het (confessioneel) onderwijs aan de religieus-kerkelijke integratie of religiositeit van zijn leerlingen hebben verzameld, zijn zeer heterogeen van aard en kwaliteit. Afgezien van alle gedetailleerde verschillen zoals tijd, plaats, sample-grootte, aard van het betrokken onderwijs, etc., onderscheiden zij zich vooral ten aanzien van:

- 1 de mate waarin de experimentele onderzoeksopzet is benaderd of, met andere woorden, de mate waarin men de bijdrage van het onderwijs heeft weten te isoleren van de invloed van allerlei andere groeperingen, factoren of mechanismen, zoals gezin, kerk, vriendengroep, verenigingen, lokale omgeving, massa-media, etc.;
- 2 de aard of inhoud van het religieus effect dat men heeft onderzocht.

Het is duidelijk dat een adequate waarneming van het religieus effect van het onderwijs alleen kan geschieden door middel van een onderzoeksopzet waarin rekening kan worden gehouden met verschillen in de religieuze achtergrond van de leerlingen en met de verschillende invloed van relevante andere factoren. De meeste van de door ons gevonden onderzoeksresultaten voldoen

echter niet aan deze essentiële methodologische eis, hetgeen door een aantal van de betreffende auteurs ook zelf wordt onderkend. Deze onderzoeken beperken zich namelijk tot de vaststelling van verschillen in religieus-kerkelijk gedrag bij leerlingen uit gelovige of kerkgebonden gezinnen die wel en leerlingen die niet confessioneel onderwijs hebben gevolgd en veronachtzamen de verschillen in religiositeit of kerkgebondenheid die er bestaan in de gezinnen waaruit deze leerlingen voortkomen, hoewel dergelijke verschillen aanzienlijk zijn.⁸²

Een aparte moeilijkheid vormt de diversiteit die er bestaat ten aanzien van de inhoudelijke bepaling van het effect dat men onderzoekt. Er zijn onderzoeken die zich in hun criteria voor het effect beperken tot de kerkelijke deelname, andere hebben (ook) betrekking op religieuze en/of religieus-ethische houdingen, opvattingen en inzichten, weer andere op de groepsgebondenheid van de katholieken, terwijl er tenslotte onderzoeken zijn die (tevens) de invloed van het confessioneel onderwijs op economische, culturele of sociale waarden, houdingen en gedragingen trachten vast te stellen.

In het kader van dit hoofdstuk nu, gaat onze interesse vooral uit naar de bijdrage van het onderwijs aan het religieus-kerkelijke rolgedrag, dat wil zeggen aan die gedragingen (houdingen, opvattingen, etc.) die binnen het sociaal-kerkelijk kader waarvan men deel uitmaakt, genormeerd worden. Deze normering kan echter op zeer uiteenlopende gedragsaspecten betrekking hebben en het is, los van de concrete maatschappelijke context, uiteraard niet mogelijk vast te stellen welke aspecten wel en welke niet tot het religieus-kerkelijk rolgedrag in die context moeten worden gerekend en dus bij de inventarisatie van het religieus effect van het onderwijs moeten worden opgenomen.

Wij hebben daarom deze criteria bij de verzameling zo ruim mogelijk gesteld en onze aandacht gericht op alle onderzoeksresultaten die betrekking hebben op de bijdrage van het confessionele onderwijs aan gedragingen, houdingen, opvattingen, kennis en waarden die voor de betrokken confessionele groepering kenmerkend lijken of door de betreffende onderzoekers als zodanig worden beschouwd.⁸³

Zoals gezegd, vertonen de meeste onderzoeken op dit gebied ernstige methodische gebreken. De resultaten van die onderzoeken laten dan ook nauwelijks een geldig oordeel toe over het religieus effect van het confessioneel onderwijs. Terwille van de volledigheid en met het oog op het feit dat enkele van deze resultaten interessante uitgangspunten bieden voor verdere studie en onderzoek, zullen wij ze hieronder toch weergeven, voordat we meer uitvoerig ingaan op de resultaten van de enkele betrouwbare onderzoeken.

De meest elementaire gegevens over deze problematiek nu, treffen wij aan in enkele misbezoektellingen, namelijk in de studies van J. Verscheure, G. Deprost en C. Traullé,⁸⁴ van L. Dingemans en J. Rémy⁸⁵ en van G. A. Kelly.⁸⁶

Verscheure c.s. presenteert in hoofdstuk 10, p. 251 e.v. enkele gegevens over de deelname van praktiserenden aan openbaar en katholiek onderwijs, waaruit blijkt dat het aantal personen dat zondags de mis bezoekt onder diegenen die katholiek onderwijs hebben gevolgd vier à vijf maal groter is dan onder de katholieken die openbaar onderwijs volgden. Bovendien blijkt dat dit verschil groter is tussen de mannen die openbaar en katholiek onderwijs volgden, dan tussen de vrouwen.

Dingemans en Rémy tonen vervolgens, op p. 371 e.v., aan dat er een duidelijk verband bestaat tussen de religieuze praktijk en de deelname aan katholiek onderwijs; 63% van de praktiserende mannen en 70% van de praktiserende vrouwen heeft katholiek onderwijs gevolgd, hetgeen, volgens hen, beduidend meer is dan de procentuele deelname aan katholiek onderwijs van alle katholieken in Charleroi. Dit verband is (uiteraard) bij de kinderen tot 15 jaar zeer sterk. Interessant, en overeenkomstig de resultaten van Kelly, is hun conclusie dat het aantal praktiserenden groter wordt naarmate het niveau van het gevolgde onderwijs stijgt, waarbij het feit of dit onderwijs openbaar dan wel katholiek was veel minder verschil oplevert dan het niveau als zodanig. Op grond hiervan schijnt het sociaal milieu en de daarmee verbonden kerkelijke oriëntatie, of het intellectueel niveau van de leerlingen, van meer invloed op de religieuze praktijk dan het confessioneel karakter van het onderwijs.

Kelly constateert, op p. 122 e.v. dat het verschil in deelname aan kerkelijke activiteiten tussen diegenen die wel en diegenen die geen katholiek onderwijs hebben gevolgd, toeneemt naarmate het niveau van onderwijs stijgt. Van degenen die niet verder zijn gekomen dan de 'seventh grade' gaat 25% nooit naar de mis ongeacht het feit of ze wel of niet een katholieke school hebben bezocht. Onder diegenen die de 'grammar school' hebben voltooid gaat echter 25% van de public school leerlingen nooit naar de mis, tegen 16% van de leerlingen uit het katholiek onderwijs, terwijl van diegenen die het katholiek 'college' bezochten zelfs slechts 5% de zondagsmis verzuimde tegenover 12% van de leerlingen uit het openbare 'college'. Dezelfde tendens vertoont de communicantie en het nakomen van de paasplicht. Kelly concludeert hieruit dat daarmee de betekenis van het katholiek onderwijs en met name van het katholiek voortgezet onderwijs voor de 'religious fidelity' duidelijk is aangetoond. Deze conclusie is echter ongefundeerd omdat uit deze gegevens niet is gebleken of en in hoeverre de geconstateerde verschillen wellicht veroorzaakt worden door bijvoorbeeld de religiositeit van de gezinnen en de milieu-samenstelling van de diverse groepen op het katholiek en openbaar voortgezet onderwijs. Zo kan het toenemende verschil bij hogere onderwijsvormen bijvoorbeeld worden veroorzaakt doordat alleen de meer kerkgebonden gezinnen hun kinderen naar katholieke 'colleges' zenden (om principiële of financiële redenen) zodat de katholieke colleges door een religieus (en

sociaal) selecte groep bevolkt worden. Hetzelfde geldt ten aanzien van de conclusie van Kelly dat katholiek onderwijs meer invloed heeft op de religieuze observantie van mannen dan van vrouwen. Het is namelijk bepaald niet uitgesloten dat men meer geneigd is de meisjes naar het katholiek onderwijs te sturen dan de jongens, waardoor de spreiding van de 'ouderlijke religiositeit' bij de meisjes op de katholieke school groter is dan bij de jongens, zodat de jongens een religieus meer selecte groep vormen.

In drie, bijna identieke, artikelen ⁸⁷ vervolgens, baseren A. M. Greeley, A. S. Rossi en P. H. Rossi hun conclusies over de invloed van het katholiek onderwijs op de kerkelijke deelname praktisch volledig op de genoemde, en methodische gebrekkige, gegevens van Kelly. Zij onderkennen evenwel het methodische bezwaar van deze resultaten en wijzen er bovendien op dat de gebreken verschillen in religieuze observantie tussen diegenen die het katholiek onderwijs al of niet bezochten toch slechts betrekkelijk gering zijn. Aan de hand van resultaten uit veelal ongepubliceerde onderzoeken, ⁸⁸ schenken zij echter bovendien aandacht aan de bijdrage van de katholieke school tot het behoud van de groepscultuur, i.c. de taal en de gebruiken van de verschillende immigrantengroepen die relatief sterk aan het katholiek onderwijs participeren (zoals Ieren, Duitsers, Italianen, Fransen, etc.) en aan de invloed van de katholieke school op de binding aan het sociaal-kerkelijk systeem. Het blijkt bijvoorbeeld dat onder de Frans-Canadezen die de parochiële school bezochten er veel meer het Frans als omgangstaal gebruiken dan onder diegenen die het openbaar onderwijs bezochten. ⁸⁹ Dit gevoegd bij het feit dat verschillende ethnische groepen een bijzonder grote deelname aan katholiek onderwijs vertonen, ⁹⁰ leidt hen tot de conclusie dat de deelname aan katholiek onderwijs vooral ook een uitdrukking is van de (ethnische) groepsgebondenheid en de behoefte aan cultureel zelfbehoud door isolatie. Vervolgens blijkt, ⁹¹ dat de katholieken die de parochiële school bezochten aan de kerkelijke en katholieke leiders veel meer gezag toekennen en zich meer met de 'katholieke zaak' identificeren dan de katholieken uit het openbaar onderwijs, waaruit de auteurs besluiten dat het katholiek onderwijs blijkbaar bijdraagt tot de integratie van de katholieke groep.

Hoe interessant deze gegevens op zich ook zijn, de geldigheid van de daarop gebaseerde conclusies moet wederom in twijfel worden getrokken, omdat ook hier niet is nagegaan in hoeverre de geconstateerde verschillen wellicht een gevolg zijn van een verschillende Ausgangssituation.

De auteurs vermelden daarnaast ook enkele negatieve effecten van het parochieel schoolsysteem in de Verenigde Staten, die in deze inventarisatie niet onvermeld mogen blijven, ook al hangen ze waarschijnlijk sterk samen met de typische Amerikaanse situatie. Rossi en Greeley wijzen er namelijk op ⁹² dat het katholiek onderwijs in de Verenigde Staten, mede met het oog op de financiën, zijn leerlingen bewust en onbewust selecteert, zodanig dat de zwakke

leerlingen en de leerlingen uit arbeiderskringen veelal op openbare scholen terecht komen en het katholiek onderwijs een typisch middle-class instituut wordt.

In zijn uitvoerige beschrijving van een parochiële school tracht ook Fichter vervolgens verschillen te constateren tussen de katholieke leerlingen van deze school en de openbare school ter plaatse,⁹³ ten aanzien van algemeen ethische normen, groepsattitudes, houding met betrekking tot sociale problemen en religiositeit. De verschillen die hij vindt zijn echter zeer gering en bovendien methodologisch onbetrouwbaar. Zijn, overigens empirisch weinig onderbouwde, conclusie dat '... the parochial school has consequences for the parish because it acts as a focus of social solidarity, cohesion and integration at the adult as well as the child level of parishioners ...',⁹⁴ is in overeenstemming met de eerder genoemde conclusies van Rossi en Greeley.

Ook Cragon vindt weinig of geen verschil in moraliteit en religieuze houdingen tussen leerlingen uit St. Michaels Episcopal Parish te Dalton in Texas, die op het katholiek of het openbaar onderwijs zitten.⁹⁵ Dat kan echter een gevolg zijn van het feit dat hij slechts 26 leerlingen heeft onderzocht. Opmerkelijk is echter wel dat de religieuze achtergrond van deze leerlingen nogal homogeen is.

McKenna,⁹⁶ Lenski,⁹⁷ Brothers ⁹⁸ en Dobbelaere ⁹⁹ togen daarentegen wel verschillen aan tussen de katholieken die openbaar en diegenen die katholiek onderwijs hebben gevolgd.

McKenna constateert dat katholieken uit het openbaar onderwijs lagere scores behalen op de 'St. Catherine Religious Attitude Scale' dan katholieken uit het katholiek onderwijs en dat de eerstgenoemden minder een religieuze houding vertonen, die zij, nogal arbitrair, volwassen katholiek noemt.

Lenski, zich volledig bewust van het methodisch gebrekkige karakter der vergelijking, komt tot een aantal verschillen, 'though the degree of influence may be less than many might imagine'.¹⁰⁰ Van de katholieken met een volledig katholieke schoolopleiding gaat 86% minstens één maal per week naar de mis, van degenen met een gedeeltelijke katholieke schoolopleiding 78% en van degenen zonder katholieke schoolopleiding 67%. De katholieken uit het katholiek onderwijs zijn bovendien meer doctrinair orthodox (68 tegen 56 procent) en meer devotioneel (52 tegen 44 procent) dan degenen die openbaar onderwijs volgden. Een verschil treft hij ook aan met betrekking tot, wat wij noemen, het religieus exclusivisme; terwijl 78% van degenen met katholiek onderwijs het eens is met de stelling dat de katholieke kerk de enige ware en goddelijke kerk is, beaamt 'slechts' 61% van de anderen dit. Evenals Rossi en Greeley concludeert ook Lenski dat door het katholiek onderwijs blijkbaar de band met de katholieke subgroep verstevigd wordt. Vervolgens meent Lenski dat de parochiële school een negatieve invloed heeft op de waardering voor maatschappelijk succes, dit in tegenstelling met P. H. en A. S. Rossi

die juist een positieve invloed concluderen en met M. Bressler en C. F. Westoff,¹⁰¹ die geen enkele invloed concluderen. Tenslotte stelt Lenski: 'We also found that attendance at Catholic schools was correlated with a belief that it is more important for children to learn to obey than to think for themselves'.¹⁰²

Brothers constateert, door middel van een methodisch bijzonder zwak onderzoek onder 42 mannelijke en 42 vrouwelijke afgestudeerden van katholieke grammar-schools in Liverpool, dat de abiturienten weliswaar nog allen dezelfde religieuze acten en houdingen vertonen maar dat ze zich kritischer opstellen tegenover de parochiële geestelijkheid en dat de parochie voor hen minder betekenis heeft, dan toen zij hun schoolloopbaan begonnen. Dobbe-laere, vervolgens, presenteert een tabel¹⁰³ waaruit blijkt dat katholiek onderwijs van invloed is op de religieuze praktijk en dat die invloed groter is bij kinderen van niet-regelmatig praktiserende ouders dan bij kinderen van ouders die regelmatig praktiseren.

Daarnaast zijn er tenslotte nog enkele onderzoeken die de invloed van het katholiek onderwijs op de religieuze oriëntatie en het religieus gedrag trachten vast te stellen door de eerstejaars en seniorstudenten van dezelfde school te vergelijken, eventueel gedifferentieerd naar een aantal categorieën.¹⁰⁴ Ook hier wordt echter de religieuze achtergrond van de leerlingen niet in de beschouwing betrokken. Het feit dat er geen of nauwelijks geen verschillen blijken op te treden zegt dan ook zeer weinig over de invloed van het onderwijs, zeker niet in de (Amerikaanse) situatie waar de leerlingen van het katholiek onderwijs reeds bij hun aankomst een vrij sterke religieus-orthodoxe homogeniteit vertonen. Dat er zich in een dergelijke religieus-homogene situatie geen verschillen voordoen tussen eerste- en ouderejaarsstudenten kan er dan zelfs op wijzen dat het onderwijs wel van invloed is, maar dan in behoudende zin. Hoewel al deze resultaten, zoals gezegd, slechts van betrekkelijke waarde zijn omdat ze door methodische onvolkomenheden¹⁰⁵ geen geldige conclusie toelaten over de invloed van het confessioneel onderwijs, vestigen zij toch de indruk dat het confessioneel (veelal katholiek) onderwijs een, zij het beperkte, bijdrage levert tot de binding van de abiturienten aan het religieus-kerkelijk systeem en tot de integratie in en de bestendiging van de confessionele groep. In al de door ons onderzochte literatuur troffen wij slechts twee, methodisch betrouwbare, onderzoeken aan op basis waarvan over deze indruk een geldige uitspraak kan worden gedaan en aan de hand waarvan de invloed van het confessionele onderwijs op de religieus-kerkelijke integratie van zijn leerlingen objectief kan worden beoordeeld. Vanwege het belang van deze onderzoeksresultaten zullen wij er hieronder achtereenvolgens meer uitvoerig aandacht aan besteden.

Het eerste is een onderzoek dat D. A. Erickson in 1962 instelde onder leerlingen van Fundamentalistische scholen en leerlingen van openbare scholen,

die belijdende leden zijn van Fundamentalistische kerken.¹⁰⁶ Omdat de adolescentie, volgens de auteur, de periode is waarin de eerste belangrijke veranderingen in waarden en houdingen worden verwacht, zijn in het onderzoek uitsluitend leerlingen van de zesde, zevende en achtste 'grade' betrokken. Het onderzoek is gehouden op 5 Fundamentalistische scholen in het middenwesten van de Verenigde Staten en in 10 Fundamentalistische gemeenten in dit gebied die niet over eigen scholen beschikken. In totaal heeft het onderzoek betrekking op 90 leerlingen van het openbaar onderwijs en op 122 leerlingen van het bijzonder onderwijs. Zowel aan deze leerlingen als aan hun ouders is een uitvoerige vragenlijst voorgelegd. De indicaties voor de variabele religiositeit zijn opgesteld en gevalideerd aan de hand van vraaggesprekken met een dertigtal plaatselijke leiders van de Fundamentalistische kerk. De volgende variabelen zijn in het onderzoek opgenomen:¹⁰⁷

- subject religiousness,
- parent religiousness,
- home congeniality, dat wil zeggen de verstandhouding tussen ouders en kinderen,
- church involvement, dat wil zeggen de deelname aan socialiserende activiteiten van de kerk zelf (kerkbezoek, jeugdbijeenkomsten, zondagsschool, etc.),
- sociaal milieu,
- geslacht,
- leeftijd,
- en, waar mogelijk, het I.Q.

De belangrijkste onafhankelijk variabele is uiteraard de z.g. 'Sectarian School Status', bestaande uit vier categorieën, n.l.:

- 1 leerlingen die uitsluitend openbare scholen hebben bezocht en die ook geen bijzondere scholen zouden hebben bezocht als ze er waren (52 leerlingen);
- 2 leerlingen die uitsluitend openbare scholen hebben bezocht in gebieden waar geen confessioneel onderwijs bestaat, maar wier ouders de voorkeur geven aan confessioneel onderwijs (38 leerlingen);
- 3 leerlingen die nu confessioneel onderwijs volgen, maar dit nog slechts minder dan 4 jaar doen (60 leerlingen);
- 4 leerlingen die nu confessioneel onderwijs volgen, en dit reeds langer dan 4 jaar doen (62 leerlingen).

Wij zullen hier voorbijgaan aan de uitvoerige en nauwkeurige analyse die Erickson maakt van de samenhang tussen de variabelen en volstaan met een weergave en interpretatie van zijn conclusies. Zijn, in dit verband voornaamste, conclusie luidt dan: 'It was found that the effect of 'Schooling Status' (public vs sectarian) upon 'Subject Religiousness' were neither consistent nor statistically significant. There was no evidence that the sectarian

school subjects (even subjects in group 4, with four years or more in sectarian schools) were more religious than the public school subjects when home and church backgrounds were controlled'.¹⁰⁸ Het confessioneel onderwijs blijkt dus van *geen* betekenis voor de religiositeit van de leerlingen.¹⁰⁹ Wel constateerde Erickson daarentegen dat er een sterke samenhang bestaat tussen enerzijds de religiositeit van de leerlingen en anderzijds een gecompliceerd samenspel van de religiositeit der ouders, de verstandhouding tussen ouders en kinderen en de socialiserende invloed van de kerk (de z.g. church involvement of church training). De aard van deze samenhang komt in de volgende, bijzonder interessante, afzonderlijke verbanden naar voren.¹¹⁰

- 1 Er bestaat geen samenhang tussen de religiositeit van de ouders en de religiositeit van de leerlingen wanneer de verstandhouding en de church involvement beide slecht zijn.
- 2 Er bestaat een positieve samenhang tussen de religiositeit van de ouders en die der leerlingen wanneer de verstandhouding en de church involvement beide goed zijn, maar die samenhang is nog sterker wanneer de verstandhouding goed is en de church involvement slecht.
- 3 De religiositeit van de ouders hangt positief samen met die der leerlingen wanneer de verstandhouding slecht is en de church involvement goed.
- 4 De verstandhouding tussen ouders en kinderen houdt geen verband met de religiositeit van de kinderen, wanneer de religiositeit van de ouders en de church involvement beide hoog zijn, of wanneer de ouderlijke religiositeit en de church involvement beide laag zijn, of wanneer de ouderlijke religiositeit laag is en de church involvement hoog.
- 5 De verstandhouding hangt positief samen met de religiositeit van de kinderen wanneer de ouderlijke religiositeit hoog is en de church involvement gering.
- 6 De church involvement houdt geen verband met de religiositeit van de leerlingen wanneer de ouderlijke religiositeit en de verstandhouding beide hoog zijn, of wanneer deze beide laag zijn.
- 7 De church involvement hangt daarentegen wél samen met de religiositeit der leerlingen wanneer ofwel de religiositeit der ouders laag is en de verstandhouding goed, ofwel de ouderlijke religiositeit hoog is en de verstandhouding slecht.
- 8 Het hoogste religiositeits-gemiddelde komt voor bij die leerlingen waar zowel de ouderlijke religiositeit, als de verstandhouding, als de church involvement hoog is.
- 9 Het omgekeerde is echter niet het geval: het laagste religiositeits-gemiddelde komt voor wanneer de church involvement en de ouderlijke religiositeit beide laag zijn en de verstandhouding tussen ouders en kinderen goed is.

Deze, op het eerste gezicht verwarrende, diversiteit van verbanden leidt sa-

menvattend tot de interpretatie dat de religiositeit van de kinderen vooral bepaald wordt door de religiositeit van hun ouders en dat bij deze overdracht de verstandhouding tussen ouders en kinderen een zeer belangrijke rol speelt. Daarnaast zijn ook de activiteiten van de kerk zelf van betekenis voor de religiositeit van de kinderen, met name daar waar de kinderen weliswaar thuis met het religieuze in contact komen maar in hun ouders geen aanvaardbaar identificatie-model vinden.¹¹¹

Natuurlijk kunnen deze conclusies strikt genomen niet worden gegeneraliseerd voor alle confessionele scholen en het gehele terrein der religieuze vorming; dit onderzoek heeft immers slechts betrekking op een beperkt aantal scholen en leerlingen van één bepaalde religieuze groep in een bepaalde streek, aan de hand van een beperkt aantal variabelen. Anderzijds zijn deze feiten 'consistent with theories of identification that have been current since Freud'¹¹² en 'downright disturbing, especially when coupled with other evidence that the schools in general do not influence student attitudes and values significantly'.¹¹³ Wij zijn dan ook geneigd aan deze feiten, ook voor de Nederlandse situatie, grote waarde te hechten en in te stemmen met de, hier vrij vertaalde, beleidsmatige conclusie van Erickson dat bij de beoordeling van de noodzaak of wenselijkheid van confessioneel onderwijs het religieus effect van de school zelf een niet zo onomstotelijk argument is als men wel doet voorkomen en dat de kerk zich ter bevordering van de religieuze vorming der kinderen vooral op de ouders zal moeten richten en daarnaast eigen religieuze activiteiten ten behoeve van de jeugd moet ontwikkelen.¹¹⁴

Tot analoge bevindingen over het effect van het confessioneel onderwijs komen vervolgens A. M. Greeley en P. H. Rossi op basis van een zeer omvangrijk onderzoek onder de Amerikaanse katholieken.¹¹⁵ Het onderzoek heeft plaats gevonden bij een representatief sample van ± 2000 katholieken tussen 23 en 57 jaar en, ter vergelijking, bij een overeenkomstig sample van ± 500 protestanten.

In het onderzoek is een groot aantal variabelen betrokken, waarvan de, in dit kader, voornaamste zijn:

- amount of catholic education, onderscheiden in de categorieën: all catholic, some catholic, no catholic (not available), no catholic (available);
- een religiositeitsindex, gebaseerd op de religie, de kerkelijke deelname en het communicatie-niveau. Deze index werd zowel voor de respondenten als voor hun ouders bepaald. Naast de gebrekkige operationalisatie van deze variabele, heeft deze index bovendien het bezwaar dat ze, voor wat betreft de ouders, is vastgesteld aan de hand van uitspraken van de respondenten over de religieuze situatie zoals die vroeger in hun ouderlijk huis bestond;
- institutionele oriëntatie, dat wil zeggen de geneigdheid 'to acknowledge the teaching authority of the church and to recognize the right of religious

leaders to indicate the appropriate stand for catholics on controversial issues';¹¹⁶

- doctrinaire en ethische orthodoxie;
- geloofskennis;
- deelname aan kerkelijke organisaties.

Nadat de auteurs nu eerst uitvoerig hebben vastgesteld dat de deelname aan katholiek onderwijs afhankelijk is van verschillende factoren, waaronder vooral de religiositeit van de ouders, de ethnische herkomst en de beschikbaarheid van katholieke scholen¹¹⁷ en dat er een sterke samenhang bestaat tussen de deelname aan katholiek onderwijs en de verschillende aspecten van religieus gedrag,¹¹⁸ gaan zij in hoofdstuk 4 na of deze laatste samenhang veroorzaakt wordt door de invloed van het katholiek onderwijs dan wel (mede) door andere factoren.

Daaruit resulteren dan de volgende, voor ons interessante, conclusies.¹¹⁹

- (1) Het religieus gedrag in zijn verschillende dimensies wordt vooral bepaald door de religiositeit van de ouders en het educatie-niveau van de respondenten.
- (2) De invloed van het katholiek onderwijs op het religieus gedrag is, in vergelijking met de betekenis van beide bovengenoemde factoren, in het algemeen betrekkelijk gering, maar niet geheel afwezig.
- (3) Katholiek onderwijs heeft daarentegen bij alle groeperingen een grote invloed op de geloofskennis.
- (4) Bovendien heeft het katholiek onderwijs een sterk 'multiplier-effect' op het totale religieuze gedrag van diegenen die uit zeer sterk religieuze gezinnen komen, 'catholic schools had an impact only on those who came from families in which one parent received communion every week. Their 'succes' is almost limited to these families, but among such families it is quite impressive . . . or, to view the matter from the other direction, unless religious devotion in the home reaches a certain level, value-oriented schooling will have little or no effect on adult behavior . . .'¹²⁰

Men moet overigens bedenken dat de categorie waarbij deze 'reinforcement' door de school plaatsvindt, volgens de auteurs als zeer fervent katholiek kan worden aangemerkt en 10 à 15% van de populatie omvat.¹²¹

- (5) Van grote betekenis voor het religieus gedrag van de respondenten blijkt vervolgens de religiositeit van hun echtgenoot of echtgenote. Het religieus effect van het ouderlijk huis en/of van de school verdwijnt praktisch volledig wanneer de religiositeit van de huwelijkspartner laag is. Alleen wanneer die religiositeit sterk is, behouden de ouders en de school hun reeds vermelde invloed. Overigens zijn met name de ouders en ook de school van invloed op de keuze van een 'goed katholieke' huwelijkspartner en zo toch weer indirect van betekenis voor het religieus gedrag van de respondenten.
- (6) Voorzover het katholiek onderwijs tenslotte van invloed is op het religieus gedrag van zijn abiturienten, heeft het vooral een short-run effect. De samen-

hang tussen katholiek onderwijs en religieus gedrag is het sterkst bij teenagers, zwakker bij adolescenten en nog zwakker bij volwassenen. De 'erosie' van het effect is veel geringer bij degenen die uit sterk religieuze families komen dan wel een 'goed katholieke' echtgeno(o)t(e) hebben getrouwd.

Ook deze conclusies kunnen wederom in principe niet worden gegeneraliseerd en bijvoorbeeld zonder meer op de Nederlandse situatie worden toegepast. Evenals bij Erickson gaat het hier ook om een onderzoek in een bepaalde groep binnen een bepaalde sociale, historische en religieuze context. Weliswaar heeft dit onderzoek, althans naar omvang, een veel wijdere strekking dan dat van Erickson en heeft het betrekking op katholieken en katholieke scholen, maar anderzijds gaat het om Amerikaanse katholieken wier religieuze kerkelijke integratie bepaald verschilt van die der huidige Nederlandse katholieken.¹²² De consistentie der resultaten van beide onderzoeken versterkt echter het vermoeden dat het religieus effect van het katholiek onderwijs in Nederland niet veel groter zal zijn. Een afdoende bevestiging daarvan kan uiteraard alleen door middel van onderzoek worden verkregen.

Nadere interpretatie van de hierboven vermelde onderzoeksresultaten leidt echter tot enkele hypothesen, die, mede in verband met de in dit en het vorige hoofdstuk weergegeven resultaten van ons onderzoek, voor de beoordeling van de mogelijkheden tot religieuze beïnvloeding door het katholiek onderwijs in Nederland relevant lijken. Zoals gezegd, blijkt uit beide onderzoeken dat met name de religiositeit van de ouders, doch ook andere factoren als sociaal milieu en religiositeit van de huwelijkspartner, van veel meer betekenis zijn voor de religieuze vorming dan het confessioneel onderwijs. Blijkbaar is het onderwijs niet of slechts nauwelijks in staat een bijdrage te leveren tot de ontwikkeling van religieuze waarden en houdingen. Dit komt overeen met de door ons eerder vermelde empirische generalisatie dat de invloed van het onderwijs op de waarden en houdingen van de leerlingen in het algemeen gering is.¹²³ En deze constatering is op haar beurt weer in overeenstemming met de empirische generalisaties uit het (massa-)communicatie onderzoek, dat:

- de waarden en normen die er in de interpersonale betrekkingen leven voor het gedrag van meer doorslaggevende aard zijn,
- de directe sociale omgeving predisponeert tot selectieve exposure en perceptie,
- het effect van de massa-communicatie daardoor hoofdzakelijk bestaat in de reinforcement van reeds aanwezige patronen.

Hieruit blijkt dat het geringe religieuze effect van het onderwijs geen incidenteel en op zichzelf staand gegeven is, maar beschouwd kan worden als een uiting van een meer algemene communicatie- en socialisatie-problematiek. In dat kader nu lijken vooral de volgende twee aspecten van belang ter verklaring van het geconstateerde geringe effect en ter beoordeling van de be-

invloedingsmogelijkheden van het katholiek onderwijs in Nederland:

(1) In navolging van vele, vooral sociaal-psychologische, auteurs wijst Erickson erop dat beïnvloeding of overname van waarden en houdingen blijkbaar door middel van identificatie moet plaatsvinden, waarvoor 'congeniality' tussen de partners vereist is.¹²⁵ Binnen de formele en op prestatie gerichte structuur van het onderwijs wordt deze voorwaarde tot identificatie kennelijk niet of niet voldoende vervuld en is het contact met de meeste leerlingen bij veel docenten overwegend 'zakelijk', zoals ook uit de resultaten van ons onderzoek blijkt.¹²⁶ Opvallend is het in dit verband dat het onderzoek van Greeley en Rossi aantoont dat de invloed van de school bij alle groeperingen het grootst is met betrekking tot de geloofskennis en de kerkelijke deelname en veel geringer met betrekking tot respectievelijk de doctrinaire orthodoxie, de institutionele oriëntatie en de ethische orthodoxie.¹²⁷

Niets wijst erop dat de structuur van en de verhoudingen binnen het Nederlands onderwijs zodanig afwijken van de Amerikaanse dat verwacht mag worden dat het Nederlands onderwijs aan deze identificatie-voorwaarde beter kan voldoen. Er zijn ten aanzien van dit aspect dan ook geen redenen om aan te nemen dat het religieus effect van het Nederlands confessioneel onderwijs groter zal zijn dan het voor Amerika geconstateerde. Daarbij moeten echter twee hypothetische restricties worden gemaakt, n.l.:

- a Omdat in het lagere onderwijs de mogelijkheden voor 'congeniality' klaarblijkelijk veel groter zijn dan in het voortgezet onderwijs,¹²⁸ is het niet uitgesloten dat het confessioneel lager onderwijs van meer betekenis is voor het religieuze gedrag dan het confessioneel onderwijs in het algemeen. Deze veronderstelling wordt enigszins geschraagd door de conclusies van Greeley en Rossi dat: 'Catholic high school and college apparently affect religious behavior only when they have been preceded by exclusively Catholic schooling',¹²⁹ maar wordt anderzijds niet gesteund door de analyse van Greeley en Rossi op dit punt¹³⁰ en door de door Erickson op basis van psychologische literatuur verdedigde stelling dat veranderingen in waarden en houdingen in de adolescentie plaatsvinden.¹³¹
- b De onderzoekingen van Erickson en van Greeley en Rossi hebben betrekking op nogal orthodox-religieuze groeperingen, waarbij de school en met name het godsdienstonderwijs zeer waarschijnlijk sterk zijn afgestemd op wettisch-religieuze roldefinities, in de geest van onze oude katechismus. Een dergelijke religieuze overdracht heeft een intellectualistisch en zakelijk karakter. De vraag rijst dan ook of de nieuwe meer persoonlijke en minder 'les-achtige' vormen van katechisatie, zoals die momenteel voor het Nederlands onderwijs worden gepropageerd, betere voorwaarden scheppen voor religieuze beïnvloeding.

(2) Een tweede aspect dat van belang lijkt voor de interpretatie van het geringe religieuze effect van het onderwijs, is wat wij eerder de verenigbaarheid

der socialisatie hebben genoemd. Greeley en Rossi tonen aan dat de school slechts dan van invloed is op het religieus gedrag van de leerlingen, wanneer ze aansluit bij een bestaande, stringente, religiositeit. In aansluiting op de empirische generalisaties van Klapper en de theorie over de cognitive dissonance van Festinger kan men dus stellen dat de door de school aangeboden religieuze waarden en houdingen niet geaccepteerd worden of kunnen worden wanneer ze niet te verenigen zijn met de waarden en normen in het ouderlijk huis. De school bewerkstelligt slechts een reinforcement van die religieuze houdingen die in overeenstemming zijn met de door haar beleden religieuze idealen en leidt alleen tot gedragsverandering wanneer de tendens tot een dergelijke verandering al in de bestaande sociale systemen zelf aanwezig is. Zoals gezegd, zijn de beide, door Erickson en door Greeley en Rossi onderzochte, groepen religieus orthodox te noemen en het is zeer waarschijnlijk dat het confessioneel onderwijs in die situatie zich vooral op deze orthodoxe en wettisch-religieuze roldefinitie richt. Daardoor is het te begrijpen dat ze slechts tot reinforcement leidt bij de meest fervente katholieke groepen en bij allen die dit monolithisch orthodox ideaal niet nastreven, geen effect bereikt. In Nederland is momenteel de situatie echter geheel anders. Er bestaat, zoals we zagen, een diversiteit van geloofsvormen en er is in vele groepen een streven naar verandering aanwezig. Dit heeft, hypothetisch, voor de religieuze beïnvloedingsmogelijkheden van het huidige katholieke onderwijs in Nederland zowel een negatieve als een positieve consequentie. Door deze diversiteit kan immers enerzijds de aansluiting tussen de religieuze waarden in het onderwijs en het gezin des te moeilijker gerealiseerd worden. Anderzijds biedt echter juist de behoefte aan verandering het katholiek onderwijs de gelegenheid om dat ontwikkelingsproces mede richting te geven, voorzover het in staat is op die gedifferentieerde behoefte in te spelen en voorzover het bereid is de legitimiteit van die behoefte te erkennen. Het blijft echter overigens ook dan nog een open vraag of dit door middel van exclusief-katholiek onderwijs moet en het beste kan geschieden.

VI DE RELIGIEUZE VORMING TER DISCUSSIE

INLEIDING

Zoals we in hoofdstuk IV hebben geconstateerd, bestaan er onder de Nederlandse katholieken aanzienlijke differentiaties in de aard van hun religieus-kerkelijke oriëntatie, in de betekenis die zij toekennen aan de kerk als kader voor hun religieuze beleving en als normerende instantie voor het handelen. Deze pluriformiteit van religieus-kerkelijke oriëntaties zal uiteraard ook, zij het wellicht veelal onbewust, zijn weerslag vinden in de godsdienstige opvoeding die men zelf zijn kinderen geeft en in de opvattingen over de aard en de inhoud van de religieuze vorming der kinderen die door anderen, en met name door de school, wordt nagestreefd. In de probleemstelling hebben wij ons dan ook afgevraagd of deze afwijkende, tegenstrijdige en in ieder geval pluriforme religieuze vormingsidealen niet tot spanningen leiden tussen de ouders en de school met betrekking tot de religieuze vorming; spanningen die, nog afgezien van alle mogelijke andere consequenties,¹ van invloed kunnen zijn op de deelname aan en dus het voortbestaan van het katholiek onderwijs. Deze vraag klemmt temeer omdat, zoals we in hoofdstuk IV gezien hebben, de religieuze vorming steeds meer als uitsluitend motief voor de deelname en de behoefte aan katholiek onderwijs op de voorgrond komt en omdat ook binnen het katholiek onderwijs de religieuze vorming expliciet deel uitmaakt van de taakopvattingen, zoals in hoofdstuk V bleek. Er is dan ook alleszins reden om aan die aspect van de invloed van de religieus-kerkelijke pluriformiteit op de functionering van het katholiek onderwijs afzonderlijk aandacht te schenken. In dit hoofdstuk zal daarom worden nagegaan of deze pluriformiteit daadwerkelijk aanleiding geeft tot spanningen rond of bezwaren ten aanzien van de godsdienstige vorming op de school. Zoals wij veronderstelden, zal dat met name daar het geval zijn waar de tegenstellingen in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen ouders en school groot zijn en waar de in het onderwijs heersende religieus-kerkelijke sfeer voor de ouders zichtbaar is door de contacten met de school, de belangstelling voor het onderwijs en de contacten met het kind over de godsdienstige vorming op school.

Bovendien veronderstelden wij dat, ook los van eventuele concrete spannin-

gen tussen bepaalde ouders en bepaalde scholen, de behoefte aan inspraak van de ouders met betrekking tot de inhoud van de religieuze vorming op school zou toenemen naarmate men de kerk minder normerend acht voor gedrag en opvattingen, meer ruimte laat aan een persoonlijke, of althans niet institutioneel-kerkelijke, vormgeving daarvan, en daardoor waarschijnlijk ook de eigen verantwoordelijkheid met betrekking tot de aard en de inhoud van de religieuze vorming meer accent geeft. Dit zal temeer het geval zijn wanneer men zich ook anderszins al betrokken voelt bij of medeverantwoordelijk acht voor de vorming van het kind op school, wanneer men, met andere woorden, zoals Kob het noemt, een pedagogisch zelfbewustzijn ten aanzien van de school vertoont.

Een dergelijke ontwikkeling stelt eisen aan het katholiek onderwijs en kan, wanneer daaraan niet zou worden voldaan, tot een intensivering van de spanningen rond de religieuze vorming en tot een cumulatie van onbehagen met betrekking tot het katholiek onderwijs aanleiding geven.

1 PLURIFORMITEIT EN SPANNINGEN

Van alle ondervraagde ouders nu heeft 20% soms bezwaren tegen, dat wil zeggen is het niet altijd eens met, datgene wat op school aan de kinderen over de godsdienst en de katholieke leer wordt verteld; 49% heeft er daarentegen geen enkele moeilijkheid mee en 31% heeft geen mening over de godsdienstige vorming op school, vooral omdat men eenvoudig niet weet wat ze inhoudt. Van de ouders die wél (soms) bezwaren hebben, vindt 25% de godsdienstige vorming op school te conservatief, 45% vindt haar te progressief en 30% noemt bezwaren die als zodanig niet in een van beide voorgaande categorieën zijn in te delen, zoals; er moet meer of minder aandacht worden geschonken aan de Bijbel, men moet de kinderen meer of minder concrete informatie geven over kerk en godsdienst en er moet meer of minder aandacht worden geschonken aan andere godsdiensten; dit is dus respectievelijk 5%, 9% en 6% van de totale ondervraagde populatie. Over de quantiteit van de godsdienstige vorming op school bestaat nog minder meningsverschil; 83% van de ouders vindt dat de school daar voldoende aandacht aan schenkt, 12% heeft er geen mening over en slechts 5% meent dat de school meer aandacht aan de godsdienstige vorming zou moeten besteden.²

Interessant is allereerst dat zo'n grote groep ouders, n.l. 31%, geen mening heeft over de aard en de inhoud van de godsdienstige vorming op school. Dit blijkt ook uit het antwoord op de vraag of men op de hoogte is van veranderingen in het godsdienstonderwijs; 30% van de ouders heeft van dergelijke veranderingen nog nooit gehoord of weet niet wat er veranderd is en 11% heeft daarenboven geen oordeel over de veranderingen, 42% vindt ze vervolgens goed en 17% heeft er bezwaren tegen. Klaarblijkelijk weet rond een

derde van de ouders in het geheel niet wat de school aan de religieuze vorming van de kinderen doet. Zoals uit tabel 6.1.1 blijkt, komt een dergelijke groep in alle sociale milieus, in alle schooltypen en bij alle typen van religieus-kerkelijke oriëntatie voor.

Tabel 6.1.1

Het percentage ouders dat geen mening heeft over de inhoud van de religieuze vorming op school onder alle, naar sociaal milieu, schooltype en religieus-kerkelijke oriëntatie onderscheiden, categoriën ³

onder:	% geen mening	onder:	% geen mening	onder:	% geen mening
hoger milieu	37	v.h.m.o.	30	rechtzinnigen	36
middelbaar personeel	33	u.l.o.	39	kerkelijk traditionelen	21
zelfst. middenstand	39	l.t.b.o.	49	gem. kerkelijk trad.	22
agrariërs	32	l.t.s.	36	progressief kerkelijken	34
lager personeel	29	huishouds.	20	kerkelijk vrijzinnigen	32
geschoolde arbeiders	26	g.l.o.	26	zwak-kerkelijk vrijz.	41
ongeschoolde arbeiders	31				

Hoewel nu de groep ouders die geen mening heeft over de religieuze vorming op school enigszins geringer is onder de geschoolde arbeiders, de ouders met kinderen op het huishoud- en het lager onderwijs, en onder de kerkelijk- en de gematigd-kerkelijk traditionelen ⁴ en deze groep anderzijds met name onder het hoger milieu, de zelfstandige middenstand, de ouders met kinderen op het u.l.o., het l.t.b.o. en de l.t.s. en onder de rechtzinnigen en de zwak-kerkelijk vrijzinnigen enigszins groter is, zijn de verschillen in het algemeen toch zo gering, ⁵ dat de onbekendheid met de religieuze vorming op school niet op grond van het sociaal milieu, het schooltype of de religieus-kerkelijke oriëntatie verklaard kan worden.

Van grotere betekenis hiervoor lijken daarentegen de communicatie tussen ouders en kind over de vorming van hun kind op school en de, per individuele school verschillende, mogelijkheid om kennis te nemen van datgene wat de school aan vorming biedt. Het blijkt namelijk dat enerzijds juist onder de ouders die geen mening hebben over de religieuze vorming op school, zeer velen, n.l. 60%, nooit met hun kind over de godsdienstlessen praten en dat anderzijds het percentage ouders dat geen mening heeft over de religieuze vorming op school zeer sterk verschilt per individuele school, n.l. van 89% tot 0%. Het is noodzakelijk de betekenis van beide factoren nader te analyseren.

Zoals gezegd, is juist onder degenen die niet bekend zijn met de godsdienstige vorming op school, het aantal dat nooit met de kinderen over de godsdienst-

lessen praat zeer groot, namelijk 60%, tegenover slechts 14% van degenen die geen en 15% van degenen die wel bezwaren hebben tegen de religieuze vorming op school.⁶ Dit zou er op kunnen wijzen dat de onbekendheid met de religieuze vorming op school (mede) een gevolg is van een gebrekkige of ontbrekende communicatie tussen de ouders en het kind, ofwel met betrekking tot godsdienst en kerk als zodanig, ofwel met betrekking tot de vorming zoals die door de school gerealiseerd wordt überhaupt. In beide opzichten lijkt de communicatie tussen ouders en kind relevant voor de bekendheid met de religieuze vorming op school, omdat onder diegenen die nooit over de godsdienstlessen spreken er zowel, en ten dele onafhankelijk van elkaar, relatief velen zijn, n.l. 21%, die ook nooit met hun kind over godsdienst en kerk in het algemeen praten, als relatief velen, n.l. 22%, die nooit over alle andere lessen spreken die het kind op school krijgt; hetgeen slechts bij respectievelijk 6% en 5% van alle overige ouders het geval is.⁷ Zoals uit tabel 6.1.2 blijkt, zijn de ouders die onbekend zijn met de religieuze vorming op school, in casu daarover geen mening hebben, zowel onder diegenen die met hun kind nooit over godsdienst spreken als onder diegenen die niet over de lessen spreken, dan ook relatief sterk vertegenwoordigd.

Tabel 6.1.2

De bekendheid met de religieuze vorming op school naar het contact met het kind over godsdienstige zaken in het algemeen en het contact met het kind over de schoollessen in het algemeen

contact met kind over:					
godsdienst	lessen	wel bekend	niet bekend	totaal	abs. totaal
vaak	vaak	82	18	100	130
	soms	69	31	100	45
	nooit	56	44	100	9
totaal		77	23	100	184
soms	vaak	69	31	100	223
	soms	71	29	100	197
	nooit	46	54	100	46
totaal		67	33	100	466
nooit	vaak	61	39	100	31
	soms	58	42	100	24
	nooit	53	47	100	19
totaal		58	42	100	74
abs. totaal		69	31	100	724

De bekendheid met de religieuze vorming op school is dus blijktbaar, zij het ten dele, een resultante van de communicatie tussen ouders en kind over godsdienst in het algemeen en/of over de school en de opleiding in het algemeen. Het bestaan en de intensiteit van een dergelijke communicatie zal waarschijnlijk op haar beurt weer bepaald worden door verschillende factoren, zoals de verstandhouding tussen ouders en kinderen, de communicatie of communicatiestoornissen in het gezin in het algemeen, het belang dat de ouders hechten aan een godsdienstige ontwikkeling van het kind, etc.; factoren waarover dit onderzoek geen informatie verschaft. Wel blijkt dat de communicatie tussen ouders en kind over de godsdienstlessen, de godsdienst in het algemeen of de lessen in het algemeen bij geen enkele categorie ouders onderscheiden naar schooltype, sociaal milieu en religieus-kerkelijke oriëntatie duidelijk meer of minder voorkomt, met uitzondering van de agrariërs, die, althans over deze zaken, wat minder met hun kinderen blijken te praten.⁸ Daarnaast lijkt de bekendheid van de ouders met de religieuze vorming op school vervolgens ook te worden bepaald door factoren die samenhangen met de individuele scholen waarbij de ouders betrokken zijn. Zoals gezegd, bestaan er namelijk tussen de in ons onderzoek betrokken scholen aanzienlijke verschillen ten aanzien van het percentage van de betreffende ouders dat geen mening heeft over of onbekend is met de religieuze vorming op die school. Bij 11% van alle betrokken scholen heeft 0% van de ouders geen mening over de religieuze vorming op school, bij 14% van de scholen heeft 1—19% van de ouders geen mening, bij 41% der scholen heeft 20—39% geen mening, bij 21% der scholen heeft 40—59% geen mening en bij 13% der scholen heeft 60 of meer procent der ouders geen mening.⁹ Een verdeling dus met een tamelijk grote spreiding rond het gemiddelde.¹⁰ Zoals tabel 6.1.3 laat zien, komen in geen van deze categorieën uitsluitend of sterk overheersend scholen van een bepaald schooltype voor.

Tabel 6.1.3

Scholen naar schooltype en het percentage ouders per school dat geen mening heeft over de religieuze vorming op school

schooltype	percentage geen mening per school				abs. totaal
	0—19	20—39	40 en meer	totaal	
v.h.m.o.	20	60	20	100	15
u.l.o.	12	50	38	100	16
l.t.b.o.	—	50	50	100	8
l.t.s.	12	25	63	100	8
huishoudschool	75	12	13	100	8
g.l.o.	34	33	33	100	24
totaal	25	41	34	100	79

$\chi^2 = 22$, Dfm. = 10, .01 < P < .02

Klaarblijkelijk zijn de verschillen tussen de individuele scholen in dit opzicht niet zonder meer een gevolg van kenmerken die aan een of meer bepaalde schooltypen inhaerent zijn en zal de verklaring voor deze verschillen dan ook vooral moeten worden gezocht in eigenschappen die typerend zijn voor de afzonderlijke scholen door alle schooltypen heen. Het ligt voor de hand daarbij vooral te denken aan de intensiteit van het contact tussen ouders en school en aan structurele voorwaarden die dat contact vergemakkelijken, omdat daardoor immers de zichtbaarheid van wat de school nastreeft voor de ouders wordt vergroot.

Ook ten aanzien van de omvang van het contact met de ouders nu bestaan er aanzienlijke verschillen tussen de individuele scholen. In het algemeen heeft 48% van de ouders, buiten de ouderavonden, nog nooit contact gehad met een van de onderwijzers of leraren van de school.¹¹ Bij 11% van de scholen heeft echter slechts 0—19% van de ouders nog nooit contact gehad, bij 19% van de scholen geldt dat voor 20—39% van de ouders, bij 32% van de scholen voor 40—59% van de ouders, bij eveneens 32% van de scholen voor 60—79% der ouders en bij 6% van de scholen heeft 80% of meer van de ouders nog nooit contact gehad met een van de docenten buiten de ouderavonden.¹²

Kennelijk is de omvang van het contact tussen ouders en school dus (mede) afhankelijk van factoren die voor individuele schoolsituaties typerend zijn. De per school verschillende omvang van het contact met de ouders is echter blijkbaar niet, of althans niet duidelijk, van invloed op de bekendheid van de ouders met de religieuze vorming per school, zoals tabel 6.1.4 laat zien.

Tabel 6.1.4

Scholen naar het percentage ouders dat geen contact heeft gehad met de school en naar het percentage ouders per school dat geen mening heeft over de religieuze vorming

percentage geen contact	percentage geen mening			totaal	abs. totaal
	0—19	20—39	40 en meer		
0—39	38	46	16	100	24
40—59	24	20	56	100	25
60 en meer	17	53	30	100	30
totaal	25	41	34	100	79

$$X^2 = 11, \text{ Dfm.} = 4, .02 < P < .05$$

Weliswaar komen er onder de 'contact-rijke' scholen (0—39) relatief meer voor met slechts weinig 'onwetende' ouders en onder de 'contact-arme' scholen relatief minder, doch deze verschillen zijn slechts gering en bovendien is

deze tendens niet consistent met betrekking tot de scholen waarvan een gemiddeld of een groot aantal ouders onbekend is met de religieuze vorming. Dat er juist onder de scholen met een gemiddelde contact-omvang (40—59) significant veel zijn met een relatief groot aantal ouders die geen mening hebben is opmerkelijk, doch voor ons onverklaarbaar en in ieder geval niet overeenkomstig de veronderstelling dat de onbekendheid met de religieuze vorming per school geringer is naarmate het contact tussen ouders en school intensiever is.

Ook de schoolgrootte, die een belemmering zou kunnen zijn voor een makkelijk contact tussen ouders en docenten en voor een duidelijk zicht op de 'schoolse' vorming, is niet van invloed op de onbekendheid met de religieuze vorming.¹³ Daarentegen blijkt er in dit opzicht wél verband te bestaan met enkele andere kenmerken van de school, te weten: het bestaan van een oudercomité, het bestaan van schoolclubs en de omvang van de religieus-kerkelijke activiteiten in de school.¹⁴ Uit tabel 6.1.5 blijkt dat er onder de scholen waarvan relatief veel ouders (40% en meer) onbekend zijn met de religieuze vorming op school, telkens significant weinig scholen voorkomen die een oudercomité hebben, die over schoolclubs beschikken en die drie of meer religieus-kerkelijke activiteiten binnen de school kennen.

Tabel 6.1.5

Scholen naar het percentage ouders per school dat geen mening heeft over de religieuze vorming op school en naar het bestaan van een oudercomité, het bestaan van schoolclubs en de omvang van de religieus-kerkelijke activiteiten

percentage geen mening	oudercomité			schoolclubs			omvang religieus- kerkelijke activiteiten				abs. totaal
	ja	neen	totaal	ja	neen	totaal	3 of meer	2	geen of 1	totaal	
0—19	53	47	100	60	40	100	53	26	21	100	19
20—39	53	47	100	50	50	100	37	35	28	100	32
40 en meer	26	74	100	30	70	100	9	48	43	100	23
totaal	45	55	100	47	53	100	32	37	31	100	74

De tendens die uit deze gegevens spreekt is duidelijk; de onbekendheid van de ouders met de religieuze vorming op school komt minder voor onder scholen die bovengenoemde activiteiten ontplooien. Van welke aard de relatie tussen deze activiteiten en de onbekendheid van de ouders met de religieuze vorming precies is, is op grond van onze gegevens niet verder te analyseren. Onmiskenbaar is echter dat in dit opzicht ook de individuele school zelf van invloed is en dat het zicht van de ouders op de door de school nagestreefde vorming juist bij die scholen groter is, die ook actief zijn op deze terreinen

welke niet rechtstreeks met de opleiding verband houden. Deze conclusie wordt nog bevestigd door het feit dat ook bij de scholen waarvan de docenten relatief veel aandacht schenken aan de religieuze vorming en veel persoonlijk contact hebben met de leerlingen, naar verhouding slechts weinig ouders geen indruk hebben van de inhoud der religieuze vorming.¹⁵ Door de niet strikt 'schoolse' activiteiten der scholen worden de ouders kennelijk meer betrokken bij wat er op de scholen gebeurt, of wordt dat althans voor hen meer zichtbaar.¹⁶

Zonder een goede communicatie tussen ouders en kind en zonder een actieve presentatie van de betreffende school is dan ook anderzijds de kans op een discussie of op spanningen tussen ouders en school over de religieuze vorming relatief gering, omdat door de onbekendheid met wat de school in dit opzicht biedt een eventuele kritische evaluatie daarvan eenvoudig niet mogelijk is. Dit impliceert echter anderzijds uiteraard niet dat al diegenen die wel een mening (zeggen te) hebben over de religieuze vorming op school zich ten aanzien daarvan kritisch opstellen en daar bezwaren tegen hebben.

Zoals gezegd, heeft 49% van alle ouders, dit is 72% van de ouders die daarover een mening hebben, geen bezwaren tegen de inhoud van de religieuze vorming op school en is daarentegen 20% van alle ouders of 28% van de ouders die daarover een mening hebben het niet altijd eens met datgene 'wat er op school over de godsdienst en de katholieke leer verteld wordt'. In het vervolg van deze paragraaf zullen we onze aandacht nu vooral op deze laatste groep richten.

Wij hebben reeds vermeld dat de bezwaren zich zowel tegen een te conservatieve als tegen een te progressieve teneur van de religieuze vorming op school richten, soms zelfs tegelijkertijd ten aanzien van eenzelfde school.¹⁷ Voor een goed begrip zij er overigens op gewezen dat deze bezwaren veelal bepaald niet het karakter hebben van hooglopende spanningen of conflicten, gezien het feit dat 80% van de ouders die bezwaren hebben, er geen behoefte aan heeft gehad om daarover met de school contact op te nemen; slechts bij 18% van hen, dit is 4% van de totale populatie, is dat wél het geval.

Zoals tabel 6.1.6 toont komen er nu bij alle schooltypen, bij alle sociale milieus en zelfs bij alle typen van religieus-kerkelijke oriëntatie nagenoeg evenveel ouders voor die bezwaren hebben tegen de religieuze vorming op school. Alleen in het hoger milieu en het v.h.m.o. zijn er significant veel en bij de ongeschoolde arbeiders en de rechtzinnigen significant weinig 'bezwaarde' ouders.¹⁸ Klaarblijkelijk wordt het bestaan van bezwaren in dit opzicht als zodanig niet of nauwelijks bepaald door factoren die aan deze variabelen inhaerent zijn. Dat is met name interessant ten aanzien van de verschillen in religieus-kerkelijke oriëntatie. Weliswaar hebben de rechtzinnigen en de traditionelen, uiteraard, hoofdzakelijk bezwaren tegen een te progressieve vorming en de vrijzinnigen vooral tegen een te conservatieve vorming,¹⁹ doch

Tabel 6.1.6

Het percentage ouders dat bezwaren heeft tegen de inhoud van de religieuze vorming op school onder alle, naar sociaal milieu, schooltype en religieus-kerkelijke oriëntatie onderscheiden categorieën

onder:	% bezw.	onder:	% bezw.	onder:	% bezw.
hoger milieu	33	v.h.m.o.	27	rechtzinnigen	11
middelbaar personeel	22	u.l.o.	18	kerkelijk traditionelen	21
zelfst. middenstand	18	l.t.b.o.	17	gem. kerk. traditionelen	24
agrariërs	12	l.t.s.	15	progressief kerkelijken	17
lager personeel	24	huishouds.	19	kerkelijk vrijzinnigen	19
geschoolde arbeiders	20	g.l.o.	15	zwak-kerk. vrijzinnigen	25
ongeschoolde arbeiders	13				

onder al deze categorieën komen, praktisch evenveel, bezwaarden voor. Dat is ook begrijpelijk omdat niet de traditionaliteit of de progressiviteit op zich tot dergelijke bezwaren noopt, maar, naar wij veronderstelden, vooral de confrontatie tussen uiteenlopende religieus-kerkelijke opvattingen van de ouders enerzijds en de school anderzijds. Een verklaring voor het bestaan van deze bezwaren zullen we dan ook, naar het ons voorkomt, vooral moeten zoeken in het eventuele verschil in religieus-kerkelijke opvattingen tussen ouders en school, per school afzonderlijk. Bij de door ons onderzochte scholen nu, zijn dergelijke verschillen in ruime mate aanwezig. Allereerst blijkt namelijk dat slechts bij 15% van de ouders de religieus-kerkelijke oriëntatie overeenstemt met die van de godsdienstleraar waarvan hun kind les krijgt; 32% van de ouders heeft een meer traditionele en 53% van hen een meer progressieve religieus-kerkelijke oriëntatie dan de betreffende godsdienstleraar. Zelfs wanneer we de grenzen van overeenkomst en verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen de ouders en de betreffende godsdienstleraar ruimer nemen,²⁰ dan nog komt slechts bij 40% van de ouders hun religieus-kerkelijke oriëntatie overeen met die van de godsdienstleraar van hun kind. Bovendien blijkt dat er ook dikwijls verschil bestaat tussen de religieus-kerkelijke oriëntatie van de ouders en, wat men zou kunnen noemen, 'het religieus-kerkelijk klimaat' van de school waar ze mee te maken hebben, uitgedrukt in het percentage religieus-kerkelijk traditioneel-georiënteerde docenten per school.²¹ Bij 34% der ouders bestaat er in dit opzicht namelijk geen verschil met de school als zodanig, 31% van de ouders is religieus-kerkelijk traditioneler dan de school en 35% is progressiever.

Onze veronderstelling was nu, dat er met name daar spanningen rond of bezwaren tegen de religieuze vorming zouden bestaan, waar de religieus-kerkelijke oriëntatie van de ouders en van de school niet overeenstemt. Met betrekking tot het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen de ouders en de

betreffende godsdienstleraren blijkt dit echter in het geheel niet het geval te zijn, zoals tabel 6.1.7 laat zien.

Tabel 6.1.7

Het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen de ouders en de betrokken godsdienstleraar, naar het bestaan van bezwaren tegen de religieuze vorming op school

	wel bezwaren	geen bezwaren	totaal	abs. totaal
geen verschil	20	80	100	101
ouders traditioneler	19	81	100	222
ouders vrijzinniger	21	79	100	365
totaal	20	80	100	688

$X^2 = 4$, Dfm. = 2, $.80 < P < .90$

Klaarblijkelijk (en opmerkelijk) zijn deze verschillen tussen de ouders en de godsdienstleraren dus van geen enkele invloed op het wel of niet bestaan van bezwaren tegen, het wel of niet soms eens zijn met, de religieuze vorming die door de school verzorgd wordt. Van meer betekenis, zij het ook nog weinig, lijkt in dit verband het z.g. 'religieus-kerkelijk klimaat' van de school als zodanig en het verschil dat er te dien aanzien tussen de ouders en de school als geheel bestaat. Tabel 6.1.8 toont immers dat er onder de ouders wier religieus-kerkelijke oriëntatie niet afwijkt van die der school, iets minder bezwaren voorkomen dan met name onder de ouders die meer vrijzinnig zijn als het docentenkorps in zijn geheel.

Tabel 6.1.8

Het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen de ouders en het betrokken docentencorps als zodanig, naar het bestaan van bezwaren tegen de religieuze vorming op school

	wel bezwaren	geen bezwaren	totaal	abs. totaal
geen verschil	15	85	100	251
ouders traditioneler	20	80	100	226
ouders vrijzinniger	24	76	100	252
totaal	20	80	100	729

$X^2 = 6$, Dfm. = 2, $.02 < P < .05$

Weliswaar zijn de verschillen niet groot, maar er is toch een tendens aanwezig dat de bezwaren toenemen wanneer de religieus-kerkelijke oriëntatie van

de individuele ouders afwijkt van die der school als zodanig; een tendens bovendien die significant is. De invloed van het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen ouders en school op de bezwaren ten aanzien van de religieuze vorming, wordt echter duidelijker wanneer we het 'religieus-kerkelijk klimaat' van de betrokken scholen niet met de religieus-kerkelijke oriëntatie van individuele ouders, maar eveneens met het 'religieus-kerkelijk klimaat' van de betreffende groep ouders als zodanig vergelijken; wederom uitgedrukt in het percentage religieus-kerkelijk traditioneel georiënteerde ouders per school. Dan blijkt namelijk dat er onder de scholen, waar er tussen het religieus-kerkelijk klimaat van de ouders en de docenten geen verschil bestaat, relatief zeer veel zijn, nl. 65 %, met minder dan 20 % bezwaarde ouders, terwijl er juist onder de scholen waar het religieus-kerkelijk klimaat van ouders en docenten wél verschilt, zeer veel zijn, nl. 62 %, met meer dan 20 % bezwaarde ouders.²³

Tabel 6.1.9

Het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen de totale groep ouders en het betrokken docentencorps per school, naar het percentage bezwaarde ouders per school

	minder dan 20% bezwaarde ouders	20% of meer bezwaarde ouders	totaal	abs. totaal
geen verschil	65	35	100	23
wel verschil	38	62	100	55
totaal	46	54	100	78

$\chi^2 = 5$, Dfm. = 1, $.02 < P < .05$

Het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen ouders en school lijkt dus vooral dán meer aanleiding te geven tot discussie of spanningen rond de religieuze vorming, wanneer er in dit opzicht geen overeenstemming bestaat tussen de school en de ouders in hun geheel, wanneer de school, met andere woorden, moet functioneren in een groep waarvan de religieus-kerkelijke oriëntatie in het algemeen en in een bepaalde richting afwijkt van die der school.

De tegenstelling tussen het gehele religieus-kerkelijke klimaat van de school enerzijds en de ouders anderzijds roept klaarblijkelijk meer 'discussie' rond de religieuze vorming op dan het verschil tussen de school en respectievelijke individuen, in dit opzicht. Overigens zijn ook bij die scholen waar dergelijke 'klimaatsverschillen' tussen ouders en school bestaan, lang niet alle ouders in de 'discussie' betrokken of hebben, met andere woorden, ook in dergelijke situaties lang niet alle ouders bezwaren tegen de religieuze vorming. Daarbij speelt, zij het slechts zeer ten dele en in lang niet zo sterke mate als dat met

betrekking tot onbekendheid met de religieuze vorming het geval was, wederom de communicatie tussen ouders en kind een rol. Zoals uit tabel 6.1.10 blijkt komen er onder de ouders waarvan de religieus-kerkelijke oriëntatie verschilt van die der docenten, doch die met hun kinderen nooit over de godsdienstlessen praten, praktisch even weinig bezwaarden voor als onder de ouders waarvan de religieus-kerkelijke oriëntatie overeenstemt met die der betrokken docenten. Daarentegen zijn er met name onder de ouders die, gegeven het bestaande verschil, wel met hun kinderen over de godsdienstlessen praten significant meer bezwaarden.

Tabel 6.1.10

Het bestaan van bezwaren tegen de religieuze vorming op school naar het contact met het kind, over de godsdienstlessen, voor die ouders wier religieus-kerkelijke oriëntatie verschilt van die van het betrokken docentenkorps als zodanig

verschil ouder—school	contact met kind	wel bezwaren	geen bezwaren	abs. totaal	abs. totaal
wel verschil	wel contact	26	74	100	307
	geen contact	16	84	100	128
	totaal	23	77	100	435
geen verschil		15	85	100	251

Bovendien is ook niet bij alle scholen waar de religieus-kerkelijke oriëntatie van ouders en docenten uiteenloopt, het percentage bezwaarde ouders naar verhouding hoog, zodat wellicht ook hier weer aan de individuele school inherente factoren mede van invloed zijn op het feit of de pluriformiteit tussen ouders en school daadwerkelijk tot spanningen aanleiding geeft. In tegenstelling tot hetgeen wij met betrekking tot de bekendheid met de religieuze vorming constateerden, blijkt hier echter op geen enkele wijze dat de activiteiten van de school of de oriëntatie van de school op de ouders in positieve of in negatieve zin het aantal bezwaarden beïnvloedt.²³ Daaruit mag dan wellicht worden geconcludeerd dat een actieve bemoeienis van de school weliswaar de bekendheid met de schoolse vorming vergroot, maar dat dit zowel tot een vergroting als tot een vermindering van de spanningen rond de religieuze vorming kan leiden, waarschijnlijk alnaargelang daardoor de overeenkomst of het verschil in religieus-kerkelijke oriëntatie tussen ouders en school manifest wordt. Een en ander zal overigens door nader onderzoek moeten worden getoetst en uitgewerkt.

Samenvattend, zouden wij willen concluderen dat de pluriformiteit in de religieus-kerkelijke opvattingen onder de katholieken wel tot meer spanningen rond de religieuze vorming op het onderwijs aanleiding geeft, wanneer er in

dit opzicht discrepantie bestaat tussen de ouders en de school en met name wanneer er tussen het 'religieus-kerkelijk klimaat' van de school en de groep ouders als zodanig verschil bestaat. Deze relatie tussen de discrepantie en de spanningen wordt anderzijds echter blijkbaar door vele factoren doorkruist, zodat niet alle scholen waar een dergelijke discrepantie tussen ouders en onderwijs voorkomt relatief veel spanningen ontmoeten en zodat ook lang niet alle ouders, wier religieus-kerkelijke oriëntatie afwijkt van die der school, in feite bezwaren tegen de religieuze vorming hebben. Een van deze factoren is de bekendheid van de ouders met de religieuze vorming op school, die (mede) afhankelijk is van de communicatie tussen ouders en kind en van de activiteit van de betreffende school op andere gebieden dan de opleiding alleen. Over andere factoren die daarbij ongetwijfeld eveneens een rol spelen, verschaft ons onderzoek geen informatie.

In het algemeen kan tenslotte worden gesteld dat de omvang en de intensiteit van de bezwaren tegen de religieuze vorming op school bepaald geringer zijn dan men, op grond van de grote diversiteit van religieus-kerkelijke oriëntaties en van de soms toch aanzienlijke verschillen tussen ouders en school in dit opzicht, zou verwachten. Bovendien zijn deze bezwaren, voorzover aanwezig, veelal ook niet zo zwaarwegend dat ze tot een duidelijk zwakkere persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs of tot een duidelijk grotere behoefte aan alternatieve onderwijsstructuren, dan bij de niet-bezwaarde ouders met een vergelijkbare religieus-kerkelijke oriëntatie aanleiding geven.²⁴ Eveneens kan worden opgemerkt dat het aantal bezwaarde ouders onder de jongeren even groot is als onder de ouderen,²⁵ zodat een eventuele vergroting van de spanningen in de nabije toekomst niet te verwachten is, vooral niet als het onderwijs gelijke tred houdt met de ontwikkeling in de religieus-kerkelijke oriëntatie van de betreffende ouders.

2 INSPRAAK

In hoofdstuk II veronderstelden wij tenslotte, dat de religieus-kerkelijke verscheidenheid onder de katholieken ook tot gevolg zou hebben, dat de behoefte aan inspraak van de ouders met betrekking tot de inhoud van de religieuze vorming op school zou toenemen. Juist bij het groeiende getal der vrijzinnigen, voor wie godsdienst en religie minder een institutionele dan een persoonlijke aangelegenheid is, zou, naar onze mening, de eigen verantwoordelijkheid voor de aard van de godsdienstige opvoeding van de kinderen meer op de voorgrond treden en zou vandaaruit ook meer behoefte bestaan aan een medezeggenschap van de ouders ten aanzien van het onderwijs in dit opzicht. Dit blijkt echter, zoals tabel 6.2.1 toont, praktisch niet het geval te zijn.

Van alle ouders meent 47% dat 'ook de ouders iets te zeggen moeten hebben

Tabel 6.2.1

Typen van religieus-kerkelijke oriëntatie naar de behoefte aan inspraak met betrekking tot de inhoud van de religieuze vorming op het onderwijs

	wel inspraak	geen inspraak	totaal	abs. totaal
rechtzinnigen	48	52	100	103
kerkelijk traditionelen	41	59	100	197
gem. kerkelijk traditionelen	60	40	100	65
progressief kerkelijken	52	48	100	147
kerkelijk vrijzinnigen	40	60	100	133
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	52	48	100	109
totaal	47	53	100	754

$X^2 = 13$, Dfm. = 5, .02 < P < .05

over wat er op school aan de kinderen over de godsdienst en de katholieke leer wordt verteld' en dat dat niet alleen door het onderwijs (of de kerk, of de priester) moet worden uitgemaakt. Deze groep is onder alle typen van religieus-kerkelijke oriëntatie ongeveer even sterk vertegenwoordigd, zodat de aard van de religieus-kerkelijke oriëntatie, in afwijking van onze veronderstelling, daarop blijkbaar nauwelijks van invloed is. Dat is in grote lijnen eveneens het geval bij de docenten, doch met dit, opmerkelijke, verschil dat de mening dat ook de ouders inspraak moeten hebben bij de bepaling van de inhoud van de religieuze vorming op het onderwijs, onder de docenten veel meer verbreid is dan onder de ouders zelf; van de docenten is namelijk 80% deze mening toegedaan.²⁴

De vraag rijst uiteraard door welke factoren de behoefte aan medezeggen-

Tabel 6.2.2

Het percentage ouders dat meent dat ook de ouders inspraak moeten hebben met betrekking tot de inhoud van de religieuze vorming op school onder alle, naar leeftijd, genoten vooropleiding en urbanisatiegraad der woongemeente, onderscheiden categorieën

onder:	% wel inspraak	onder respon- denten met:	% wel inspraak	onder respon - denten uit:	% wel inspraak
jonger dan 40 j.	53	g.l.o. opleiding	36	agrarisch plattel.	48
40 t.m. 44 jr.	43	lager beroepsonderw.	43	verstedel. plattel.	44
45 t.m. 49 jr.	48	uitgebr. lager alg. vormend onderw.	53	kleine steden	42
50 t.m. 54 jr.	41	middelbaar of hoger beroepsonderwijs	55	middelgrote steden	51
55 jr. en ouder	39	middelbaar of hoger alg. vormend ond.	59	grote steden	46

schap met betrekking tot de religieuze vorming, die bij ongeveer de helft van de ouders blijikbaar bestaat, dan wel verklaard wordt. Zoals uit tabel 6.2.2 blijkt bestaat er in dit opzicht wel enige samenhang met de leeftijd en het opleidingsniveau van de ouders, doch ook deze samenhang is van beperkte omvang.

Klaarblijkelijk zijn toch vooral andere factoren bepalend voor het feit dat rond de helft van de ouders van mening is dat zij wél betrokken moet worden bij de bepaling van de inhoud der religieuze vorming op school en de andere helft dit aan de school wenst over te laten. In hoofdstuk II hebben wij in dit verband gewezen op de mogelijke betekenis van het 'pedagogische zelfbewust-zijn' der ouders, van de mate waarin de ouders zichzelf betrokken voelen bij en zich medeverantwoordelijk achten voor de 'schoolse' vorming en de schoolloopbaan van het kind. Wij hebben daarvoor een aantal indicaties opgenomen,²⁷ ons er overigens van bewust dat deze problematiek een veel uitvoeriger operationalisatie vereist dan in dit kader mogelijk was. Op deze indicaties is nu door ons factor-analyse toegepast ²⁸ en daaruit blijkt dat deze gegevens niet naar één dimensie verwijzen, zoals wij veronderstelden, maar dat daarin twee dimensies tot uiting komen, namelijk, wat wij zouden willen noemen:

- 1 de directe belangstelling voor de school(vorderingen) van het kind, zich uitend in het contact met de docenten en het spreken over de lessen,
- 2 de belangstelling voor het onderwijs in het algemeen, zich uitend in het feit dat men een oordeel heeft over de inhoud van de opleiding en dat men behoefte heeft aan medezeggenschap van de ouders bij de bepaling van die inhoud.

De eerste dimensie heeft, met andere woorden, betrekking op de belangstelling voor de prestaties van het kind in het voorgegeven onderwijssysteem, terwijl het in de tweede dimensie gaat om een ter discussie stellen van dit systeem zelf. Het zou ons in dit kader te ver voeren om op alle implicaties van dit, overigens interessante, onderscheid zelf nader in te gaan.²⁹

Voor onze problematiek, de verklaring van de behoefte aan inspraak ten aanzien van de religieuze vorming, blijkt echter vooral de tweede dimensie van belang. Zowel het contact van de ouders met de docenten als het gesprek met het kind over de lessen blijken namelijk niet of nauwelijks verband te houden met de behoefte aan medezeggenschap ten aanzien van de religieuze vorming.³⁰ De behoefte aan inspraak bij de opleiding in het algemeen vertoont daarmee daarentegen een duidelijke samenhang, zoals tabel 6.2.3 toont.

Voor een deel blijkt de behoefte aan inspraak ten aanzien van de religieuze vorming dus een aspect van een meer algemene behoefte aan medezeggenschap van de ouders in het onderwijs.³¹ Daarentegen acht 64% van diegenen die wel bij de bepaling van de inhoud der religieuze vorming betrokken wensen te zijn, een dergelijke inspraak bij de opleiding in het algemeen echter niet nodig, zodat de behoefte aan inspraak bij de religieuze vorming toch blijikbaar

Tabel 6.2.3

De behoefte aan inspraak met betrekking tot de religieuze vorming naar de behoefte aan inspraak met betrekking tot het onderwijs in het algemeen

onderwijs in het algemeen	religieuze vorming			abs. totaal	religieuze vorming		
	wel inspraak	geen inspraak	totaal		wel inspraak	geen inspraak	totaal
wel inspraak	69	31	100	180	36	14	24
geen inspraak	38	62	100	570	64	86	76
totaal	46	54	100	750	100	100	100
abs. totaal					341	409	750

$X^2 = 52$, Dfm. = 2, $P < .001$.

grotendeels vanuit een andere achtergrond ontstaat. Daarbij spelen, zoals ons tenslotte bleek, ook de bezwaren tegen de religieuze vorming op school een rol. Onder diegenen die het niet altijd eens zijn met wat er op school over godsdienst en kerk wordt verteld is namelijk de behoefte aan inspraak met betrekking tot de religieuze vorming groter, vooral wanneer deze bezwaren gepaard gaan met een behoefte aan medezeggenschap, zoals tabel 6.2.4 toont.

Tabel 6.2.4

De behoefte aan inspraak met betrekking tot de religieuze vorming, naar het bestaan van bezwaren tegen de religieuze vorming op school en naar de behoefte aan inspraak met betrekking tot het onderwijs in het algemeen

bezwaren tegen religieuze vorming	inspraak ouders onderwijs in het algemeen	inspraak ouders		religieuze vorming	
		ja	neen	totaal	abs. totaal
wel bezwaren	wel inspraak	78	22	100	49
	geen inspraak	45	55	100	92
	totaal	56	44	100	141
geen bezwaren	wel inspraak	66	34	100	126
	geen inspraak	36	64	100	452
	totaal	42	58	100	578
alg. totaal		46	55	100	719

De behoefte aan medezeggenschap ten aanzien van de religieuze vorming komt dus het meest voor bij die ouders die bezwaren hebben tegen de religieuze vorming én ook bij het onderwijs in het algemeen inspraak wensen, terwijl juist onder die ouders die noch het een noch het ander vertonen, er relatief weinig behoefte hebben om ten aanzien van de religieuze vorming in het onderwijs mee te spreken. De bezwaren tegen de religieuze vorming roe-

pen blijkbaar mede de behoefte op om bij de bepaling van de inhoud van die vorming betrokken te worden. Dit blijkt eveneens wanneer men het percentage ouders dat bij de religieuze vorming inspraak wenst, per school vergelijkt met het percentage bezwaarde ouders van elke school. Tabel 6.2.5 laat zien, dat relatief veel scholen waarvan 30% of meer der ouders bezwaren heeft, ook geconfronteerd worden met een naar verhouding groot aantal ouders, n.l. 50% of meer, dat inspraak wenst ten aanzien van de religieuze vorming op die school, terwijl anderzijds bij relatief veel scholen met slechts weinig bezwaarde ouders ook slechts gemiddeld weinig ouders inspraak wensen; hoewel deze relatie, vanwege de kleine aantallen, niet significant is.

Tabel 6.2.5

Scholen naar het percentage ouders per school dat bezwaren heeft tegen de religieuze vorming op school en naar het percentage ouders per school dat inspraak wenst ten aanzien van deze religieuze vorming.

percentage inspraak	percentage bezwaarden			totaal
	minder dan 20%	20 t.m. 29%	30% en meer	
minder dan 30%	24	10	5	15
30 t.m. 49%	38	43	38	39
50% en meer	38	47	57	46
totaal	100	100	100	100
abs. totaal	37	21	21	79

$X^2 = 4$, Dfm. = 4, $.30 < P < .50$

De discrepantie in de religieus-kerkelijke oriëntatie tussen de school en de betreffende groep ouders heeft met andere woorden ook repercussies voor de behoefte aan inspraak met betrekking tot de religieuze vorming. Geconcludeerd mag dan ook worden, dat de religieus-kerkelijke pluriformiteit onder de katholieken, zij het afhankelijk van de situatie van elke school afzonderlijk en zij het doorkruist door tal van andere factoren, inderdaad tot discussie met betrekking tot de religieuze vorming op het onderwijs aanleiding geeft. Het zal in hoge mate van de aard van het spanningsveld bij elke school afzonderlijk en van de mate waarin de school aan de behoefte aan medezeggenschap tegemoet komt, afhangen of die spanningen tot conflicten dan wel tot een dialoog tussen ouders en school zullen leiden.

Uit al deze gegevens blijkt echter tevens dat de school, zelfs met betrekking tot de religieuze vorming, voor zeer veel ouders een autonoom instituut is, waarvan de inhoud en functionering zich, al dan niet gewild, grotendeels aan hun gezichtsveld onttrekken.

VII KATHOLIEK ONDERWIJS IN BEWEGING? SAMENVATTING EN CONCLUSIES

UITGANGSPUNTEN

Temidden van alle ontzuilings- en seculariseringstendenzen die er zich de laatste vijf à tien jaar in Nederland voordoen en bij alle, daarmee gepaard gaande, discussie ten aanzien van de verzuilde organisaties, heerst er rond het katholiek onderwijs een opmerkelijke rust. De relatieve deelname van de katholieken aan het katholiek onderwijs is immers groot en vertoont, voorzover dat te constateren is, geen daling, en het bestaan van het katholiek onderwijs is nauwelijks in opspraak. Ten aanzien van het katholiek onderwijs schijnt er, althans manifest, noch van ontzuiling, dat wil zeggen, van een afnemende belangstelling voor de eigen verzuilde organisatie, noch van deconfessionalisering, dat wil zeggen van een afnemende betekenis van religieuze waarden voor de bepaling van het profaan gedrag, gesproken te kunnen worden. Dat is merkwaardig, omdat toch ook het katholiek onderwijs geconfronteerd wordt met de veranderingen die zich blijkbaar onder de Nederlandse katholieken voordoen en men, op grond daarvan, ook bij het katholiek onderwijs dezelfde beweging zou verwachten als bij vele andere verzuilde organisaties. Er is daarom, zowel wetenschappelijk als beleidsmatig, alleszins aanleiding zich af te vragen waarom dit bij het katholiek onderwijs niet, of niet in die mate, het geval is en of een dergelijke beweging in de naaste toekomst ook ten aanzien van het katholiek onderwijs te verwachten is. Bij het antwoord op die vraag dienen hypothetisch zeer vele factoren, van verschillende aard, in de beschouwing te worden betrokken.

Wij hebben ons in dit onderzoek echter vooral beperkt tot de motivationele elementen die daarvoor van belang lijken, tot de, zij het veelal latente, opvattingen, behoeften en beweegredenen der betrokkenen, met andere woorden.

In onze probleemstelling nu, hebben wij er allereerst op gewezen dat het, voor een goed begrip van de gedifferentieerde behoefte aan en ontwikkeling van de verschillende verzuilde organisaties en voor een juist inzicht in de uiteenlopende deconfessionaliseringstendenzen, van wezenlijk belang is te on-

derkennen dat de verzuiling niet alleen voortkomt uit een minderheidsbewustzijn of een ingroup-mentaliteit van de katholieken, niet alleen gebaseerd is op de, ongetwijfeld historisch zwaarwegende, behoefte aan afweer, bescherming en beslotenheid, maar ook uitvloeisel is van de aard der religieus-kerkelijke oriëntatie. Veelal is de verzuiling tot nu toe beschouwd als een structurele garantie voor het behoud van relevant geachte en in dit geval 'toevallig' religieuze waarden, als een isolatie-mechanisme van een groep die zich bedreigd voelde. Het voortbestaan van de verzuiling kan dan ook in die zienswijze alleen verklaard worden vanuit de continuering van deze groepstegenstellingen in de samenleving of vanuit een hechte groepsgebondenheid als nawerking daarvan, terwijl de ontzuiling in deze visie alleen kan worden begrepen als een gevolg van een vervaging van deze historisch bepaalde maatschappelijke verhoudingen. Hoewel deze factoren ook onzes inziens van grote betekenis zijn voor een inzicht in de verzuiling en ontzuiling, menen wij toch dat op grond hiervan de uiteenlopende belangstelling voor en behoefte aan de verschillende verzuilde organisaties en de discussie rond die organisaties slechts ten dele kan worden verklaard, en wel alleen voorzover de behoefte aan bescherming en geborgenheid met betrekking tot bepaalde activiteiten of in bepaalde situaties meer wordt gevoeld dan in andere. Essentieel voor een goed begrip van ontzuiling en deconfessionalisering is het, naar onze mening, echter eveneens dat de verzuiling betrekking heeft op religieuze groeperingen en religieuze waarden. Kenmerkend voor de religieuze waarden is het immers dat ze normerend of mede bepalend zijn voor de inhoud en vormgeving van vele op zich niet strikt kerkelijke gedragingen, dat ze, met andere woorden, veelal in en door middel van 'profane' activiteiten verwerkelijk moeten worden. Verzuiling kan daarom, zo stelden wij, ook worden beschouwd als een organisatorische vormgeving voor de (optimale) realisering van religieus genormeerde activiteiten. De behoefte aan dergelijke structurele mogelijkheden wordt dan mede bepaald door de aard van de religieus-kerkelijke oriëntatie, en met name door de mate waarin men een uniforme en institutioneel voorgegeven religieuze normering van het gedrag erkent. Bovendien zal deze behoefte verschillen alnaargelang men gezien de aard en de structuur van de betreffende activiteiten zelf, een religieuze normering daarvan mogelijk of relevant acht.

Dit impliceert dat de ontzuiling en de deconfessionalisering mede moet worden begrepen in het licht van de verschillen in religieus-kerkelijke binding onder de katholieken en van de mate waarin door onderscheiden groeperingen een religieuze bepaling van het handelen in verschillende gedragssectoren mogelijk of wenselijk wordt geacht. Van daaruit is het te verklaren dat sommige groeperingen, ondanks het feit dat ze geen ingroup-mentaliteit vertonen, toch belang hechten aan bijvoorbeeld een confessionele politieke partij of een confessionele omroep, omdat ze menen dat er in de politiek en de

massa-communicatie ruimte is voor een religieuze normering van het gedrag, dat deze religieuze inspiratie aan dat gedrag een eigen, van anderen onderscheiden, 'gezicht' geeft en dat voor de realisering daarvan een eigen organisatie de beste garantie is. Van daaruit is het ook te verklaren dat wellicht deze zelfde groeperingen aan bijvoorbeeld een confessionele sportfederatie, een confessionele vakbeweging of confessionele kruisverenigingen geen belang meer hechten. Overigens zullen in al deze gevallen de betreffende motivaties lang niet altijd zo bewust zijn als de hier gekozen formulering suggereert.

Juist met betrekking tot het katholiek onderwijs nu en met name voor de verklaring van de naar verhouding geringe ontzuiling- en deconfessionaliseringstendenzen ten aanzien van het katholiek onderwijs, lijken deze aspecten relevant. Onderwijs als socialisatie van jeugdigen heeft immers essentieel met waarden te maken en laat, zeker naarmate de socialisatie een meer algemeen karakter heeft of als zodanig wordt beschouwd, alle ruimte voor een zingeving, nuancering of interpretatie van de vormingsinhoud vanuit religieus perspectief en dus voor een overdracht van religieuze waarden. Dit geldt te meer omdat in de professionele structuur van het onderwijs, de aard en de inhoud van de vorming en de relatie met de leerlingen in belangrijke mate mede bepaald kan worden door de opvattingen, de normen en de overwegingen van de docent zelf. De eigen aard van de vormingssituatie en de structuur van het onderwijs brengen, met andere woorden, met zich mee dat de religieuze waarden in het onderwijs duidelijk een rol kunnen spelen. Hierdoor is het mogelijk dat het katholiek onderwijs weliswaar, evenals alle andere verzuilde organisaties, aan betekenis als isolatie-mechanisme verliest, maar toch niet of aanzienlijk minder aan belangstelling inboet omdat het als religieus socialisatie-mechanisme een specifieke betekenis voor de katholieken behoudt. Dit zal met name het geval zijn voor diegenen die zich refereren aan een min of meer vaststaand of althans institutioneel-kerkelijk voorgegeven en dus voor katholieken als zodanig typerend religieus waardenpatroon. Bovendien zal deze religieus-vormende betekenis van het onderwijs afhankelijk zijn van de mate waarin men het onderwijs een algemeen-vormende taak toekent, dan wel als een overdracht van specifiek zakelijke of technische inzichten en bekwaamheden beschouwt, die weinig of geen ruimte laat voor een evaluatie vanuit religieus perspectief en die dan ook veel minder religieus-socialiserende aspecten vertoont. Zowel onder de religieus-kerkelijk zwak geïntegreerden als ten aanzien van onderwijstypen waar het algemeen-vormend karakter minder op de voorgrond treedt, zal met andere woorden ook de religieus-vormende betekenis van het katholiek onderwijs van minder belang zijn en zal de binding of de gehechtheid aan het katholiek onderwijs aanzienlijk zwakker zijn. Toch hebben ook deze groeperingen in feite voor katholiek onderwijs gekozen. Naar wij veronderstelden speelt daarbij het gebrek aan een redelijk alternatief een belangrijke rol omdat in de huidige situatie de verschillende

vormen van niet-katholiek onderwijs in feite anders-verzuild zijn.

Samenvattend, bracht dit ons tot de veronderstelling dat er onder invloed van de pluriformiteit onder de katholieken met betrekking tot hun groepsgebondenheid én met betrekking tot hun religieus-kerkelijke oriëntatie, ook ten aanzien van het katholiek onderwijs beweging is. Beweging enerzijds in de zin van een verschuiving in de betekenis van het katholiek onderwijs, waarbij de beschermende functie op de achtergrond raakt en de religieus-vormende functie als uitsluitend motief naar voren komt en anderzijds in de zin van een toenemende differentiatie in het belang dat men aan (verschillende vormen van) katholiek onderwijs hecht. Een differentiatie die zich overigens blijkbaar nog niet of slechts zeer ten dele in feitelijk gedrag uit. Daarnaast heeft met name de religieus-kerkelijke pluriformiteit onder de katholieken waarschijnlijk ook tot consequentie dat er tussen ouders en school spanningen of minstens discussies ontstaan over de inhoud van de religieuze vorming. Dezelfde overwegingen zijn vervolgens, naar wij veronderstelden, eveneens relevant met betrekking tot de (geringe discussie over de) deconfessionalisering binnen het katholiek onderwijs zelf. De aard en de structuur van de beroepsactiviteiten van de docent, zijn persoonlijke relatie met de leerlingen en zijn autonomie in de vormgeving van zijn taak, lijken immers vele mogelijkheden te bieden tot een religieuze inbreng in en een religieus-vormende bijdrage door middel van de uitoefening van zijn functie. Toch menen wij dat er zich ook ten aanzien van de 'confessionele taakopvattingen' van de docenten verschillen kunnen voordoen, met name onder invloed van de mate waarin de docent een dergelijke religieuze inbreng, gegeven de aard van zijn vak en de omvang van zijn werkzaamheden, mogelijk acht en afhankelijk van het feit of hij zich een meer algemeen-vormende dan wel een strikt-opleidende taak toekent, waarbij een religieuze evaluatie minder aan de orde komt. Juist wanneer, zoals wij veronderstelden, het katholiek onderwijs meer uitsluitend een religieus-vormende betekenis krijgt, is het van belang na te gaan of en in hoeverre men binnen het katholiek onderwijs zelf aan die behoefte meent te kunnen en moeten voldoen, omdat het voortbestaan van het katholiek onderwijs op den duur van een adequate vervulling van die behoefte afhankelijk is.

RESULTATEN

De resultaten van ons onderzoek nu bevestigen grotendeels de door ons gestelde en in het hiervoorgaande kort samengevatte hypothesen.

Er blijken allereerst, in tegenstelling tot wat de grote deelname doet vermoeden, onder de katholieken aanzienlijke verschillen te bestaan in hun gehechtheid aan het katholiek onderwijs. Weliswaar stellen slechts zeer weinigen het bestaansrecht van het katholiek onderwijs in het algemeen ter discussie en zijn zeer velen ervan overtuigd dat het bestaan van katholiek onderwijs als

zodanig wenselijk en nuttig is, doch het belang dat men er voor zichzelf of voor zijn eigen kinderen aan hecht loopt onder de katholieken aanmerkelijk meer uiteen. Van alle ondervraagde ouders vertoont 26% een zwakke tot zeer zwakke persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs, hetgeen betekent dat zij er zich als katholiek niet of nauwelijks mee verbonden voelen. Daarentegen is 57% van de ondervraagde ouders sterk tot zeer sterk gehecht aan het katholiek onderwijs.

Deze uiteenlopende gehechtheid aan het katholiek onderwijs wordt nu zowel door de verschillen in ingroup-mentaliteit als door de verschillende religieus-kerkelijke oriëntatie der katholieken bepaald, in die zin dat in het algemeen de minderheidsbewuste katholieken, degenen met een sterke ingroup-mentaliteit, de rechtzinnigen en de kerkelijk-traditionelen een aanzienlijk sterkere gehechtheid aan het katholiek onderwijs bezitten dan met name degenen met een zwakke of geen ingroup-mentaliteit, de kerkelijk vrijzinnigen en de zwakkerkerkelijk vrijzinnigen. De belangstelling voor het katholiek onderwijs is, met andere woorden, niet alleen afhankelijk van de groepsgebondenheid der katholieken maar ook van de aard van hun religieus-kerkelijke oriëntatie, van de mate waarin zij de kerk als een normerend kader voor hun religieus en zedelijk handelen aanvaardden. Dit is ook ten aanzien van andere verzuilde organisaties het geval. Opmerkelijk is echter dat de invloed van de ingroup-mentaliteit op de belangstelling voor verschillende verzuilde organisaties belangrijk uiteenloopt en vooral met betrekking tot het onderwijs, de pers en de jeugdverenigingen relatief gering en met betrekking tot de vakbeweging en de sportverenigingen relatief groot is. Dit impliceert dat de laatstgenoemde verzuilde organisaties hun betekenis veel meer ontleen aan de groepsgebondenheid der katholieken en de daaruit voortvloeiende behoefte aan isolatie en beslotenheid dan bijvoorbeeld het onderwijs en de pers, en dat de relatief grotere belangstelling voor deze verzuilde organisaties mede gebaseerd is op andere, relevant geachte, functies die zij voor de katholieken vervullen. Met betrekking tot het katholiek onderwijs ¹ bleek als zodanig de religieus-vormende functie van groot gewicht te zijn. In de motivatie voor het katholiek onderwijs speelt namelijk de behoefte aan religieuze vorming een belangrijke rol, naast de behoefte aan isolement en bescherming tegen de invloed van andersdenkenden, en de vanzelfsprekende participatie aan de eigen groepsorganisatie of de behoefte aan beslotenheid in eigen vertrouwde kring. Er bestaat tussen deze drie motivatie-dimensies een duidelijke samenhang waarbij onder diegenen met een sterke isolements- of groepsgebonden motivatie vrijwel altijd ook de behoefte aan religieuze vorming groot is. Daarnaast is er echter een zeer aanzienlijke groep ouders, namelijk ongeveer 45%, voor wie het katholiek onderwijs uitsluitend als religieus socialisatie-mechanisme van betekenis is en voor wie de beschermende functie als motief voor het katholiek onderwijs irrelevant is. De persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs neemt

dan ook slechts dán in belangrijke mate af wanneer niet alleen de behoefte aan bescherming en beslotenheid geringer is, maar vooral wanneer ook aan de religieus-vormende functie van het katholiek onderwijs weinig belang wordt gehecht, hetgeen onder de gematigd-kerkelijk traditionellen en de kerkelijk vrijzinnigen doch met name onder de zwak-kerkelijk vrijzinnigen naar verhouding meer het geval is. Opmerkelijk is evenwel dat de behoefte aan religieuze vorming door middel van het onderwijs en de motivatie vanwege de religieuze vorming voor het katholiek onderwijs ook onder de meer vrijzinnig-georiënteerde katholieken niet onaanzienlijk is; 55% van de progressief-kerkelijken, 55% van de kerkelijk vrijzinnigen en ook 35% van de zwak-kerkelijk vrijzinnigen vertoont een sterke tot zeer sterke religieus-vormende motivatie. Desalniettemin is het belang dat vooral de beide laatste groepen aan het katholiek onderwijs hechten aanmerkelijk geringer dan men op grond van hun behoefte aan additionele religieuze vorming zou verwachten. Dit betekent dat deze groeperingen het onderwijs weliswaar een religieus-vormende functie toekennen en dit ook voor hun kinderen belangrijk vinden, maar daarvoor het bestaan van katholiek onderwijs niet noodzakelijk of zelfs wenselijk achten.

Het is vervolgens, gezien de belangrijke plaats die de religieus-vormende functie in de motivering voor het katholiek onderwijs inneemt, niet verwonderlijk, dat de behoefte aan katholiek onderwijs mede bepaald wordt door de mate waarin men het onderwijs in het algemeen meer een algemeen-vormende taak toekent en dat er op grond hiervan met name een belangrijk verschil blijkt te bestaan tussen de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs en katholiek algemeen-vormend onderwijs. Ook de leeftijd van de betrokken leerlingen blijkt, hoewel aanzienlijk minder dan de aard van het betreffende onderwijs, in dit opzicht een rol te spelen, zodanig, dat voortdurend voor schooltypen die met jongere kinderen te maken hebben en vooral voor de lagere school, katholiek onderwijs meer geprefereerd wordt. Zowel de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs als die voor katholiek algemeen-vormend onderwijs zijn wederom van de ingroup-mentaliteit én van de religieus-kerkelijke oriëntatie der katholieken afhankelijk. De verschillen in ingroup-mentaliteit spelen echter met betrekking tot de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs een grotere rol dan met betrekking tot de voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs en de belangstelling voor katholiek beroepsonderwijs steunt naar verhouding meer op de behoefte aan isolement dan die voor katholiek algemeen-vormend onderwijs. Een verdergaande verzwakking van de ingroup-mentaliteit zal dan ook voor de gehechtheid aan het katholiek beroepsonderwijs grotere consequenties hebben dan voor het katholiek algemeen-vormend onderwijs en met name het katholiek lager onderwijs, dat zijn betekenis immers in sterkere mate aan zijn religieus-vormende functie ontleent.

Ondanks de bestaande verschillen in het belang dat men aan katholiek onderwijs hecht, hebben toch al deze ouders in feite hun kinderen naar een katholieke school gezonden. Blijkbaar zijn dus vele andere factoren naast de gehechtheid aan het katholiek onderwijs van invloed op de feitelijke keuze voor de katholieke school, zoals de nabijheid van de school, de schoolkeuze van de sociale omgeving, de bekendheid met de onderwijsmogelijkheden, etc. Voor een aanzienlijk deel der katholieken, naar schatting ongeveer 20 à 25% bleek de feitelijke deelname aan het katholiek onderwijs echter ook een gevolg van het feit dat hen in de huidige situatie geen redelijk alternatief ter beschikking staat om hun behoefte aan religieuze vorming te realiseren, hoewel zij een dergelijk alternatief zouden prefereren. Juist onder degenen die zelf weinig belang hechten aan katholiek onderwijs en dit zelfs veelal vanwege het isolement nadelig achten, doch waarvan velen, zoals we zagen, behoefte hebben aan een additionele religieuze vorming door de school, zou een grote meerderheid het toejuichen wanneer er z.g. oecumenische of z.g. algemene gezindtenscholen met behoud van godsdienstonderwijs werden opgericht. In het algemeen zou zelfs 44% van de ondervraagde ouders hun kinderen zonder meer naar een van beide genoemde alternatieven toezenden en aan een dergelijk alternatief boven het katholiek onderwijs de voorkeur geven. Uiteraard mag een dergelijke geverbaliseerde bereidheid niet zonder meer als een exacte indicatie voor feitelijk gedrag worden beschouwd, doch hieruit blijkt wel dat de voorkeurspositie van het katholiek onderwijs bij vele katholieken slechts een betrekkelijk karakter heeft en dat de feitelijke keuze voor het katholiek onderwijs zeker bij rond een kwart der katholieken als een door het bestaande aanbod opgedrongen keuze kan worden beschouwd.

Het feit dat de voorkeurspositie van het katholiek onderwijs bovendien in toenemende mate uitsluitend berust op de behoefte aan religieuze vorming onder de katholieken, maakt, dat het voortbestaan van het katholiek onderwijs steeds meer afhankelijk zal worden van de mate waarin het er in slaagt deze religieus-vormende functie adequaat, dat wil zeggen overeenkomstig de verwachtingen van de ouders, te realiseren. In dit perspectief hebben wij ons afgevraagd of en in hoeverre juist de pluriformiteit van de religieus-kerkelijke oriëntatie der katholieken en de daaruit voortvloeiende verscheidenheid van religieuze vormingsidealen tot spanningen rond de religieuze vorming op school en dus tot een verminderde aantrekkingskracht van het katholiek onderwijs leidt én in hoeverre binnen het katholiek onderwijs zelf een dergelijke religieus-vormende functie wordt nagestreefd.

Gebleken is dat de omvang en de intensiteit van de bezwaren tegen de inhoud van de religieuze vorming op school in het algemeen veel geringer zijn dan men op grond van de diversiteit van religieus-kerkelijke oriëntaties en op grond van de vaak aanzienlijke verschillen tussen ouders en school in dit opzicht zou verwachten. Weliswaar nemen vooral per school de spanningen

toe wanneer er verschil bestaat tussen de religieus-kerkelijke oriëntatie van het docentenkorps en de betreffende groep ouders als zodanig, doch deze spanningen hebben slechts zelden het karakter van duidelijke conflicten, zijn nauwelijks van invloed op de identificatie met het onderwijs en worden bovendien door verschillende andere factoren mede bepaald. Een van deze factoren is de bekendheid van de ouders met de inhoud van de religieuze vorming op school, die op haar beurt weer afhankelijk is van de communicatie tussen ouders en kind en van een actief beleid van de school buiten het strikte terrein der opleiding alleen.

Wel bleek dat de behoefte aan inspraak van de ouders met betrekking tot de religieuze vorming op school groot is en met name daar waar er tussen ouders en school discrepantie bestaat in de religieus-kerkelijke oriëntatie, zodat dus geconcludeerd mag worden dat het in hoge mate van de aard van het spanningsveld bij elke school afzonderlijk en van de mate waarin in die situatie aan de behoefte aan medezeggenschap van de ouders kan worden voldaan, zal afhangen of de bestaande religieus-kerkelijke pluriformiteit de realisering van de religieus-vormende functie van het katholiek onderwijs en daarmee de aantrekkingskracht van het katholiek onderwijs ernstig zal schaden.

De mate waarin de religieuze vorming binnen het katholiek onderwijs zelf wordt nagestreefd, vertoont tenslotte een in vele opzichten interessant en gevarieerd beeld. Zoals gezegd kan de religieuze socialisatie binnen het onderwijs op tal van manieren worden gerealiseerd en hebben wij met name onderscheid gemaakt tussen: de religieus-kerkelijke activiteiten in de school, de activiteiten van de godsdienstleraar en de religieus-vormende bijdrage van de docenten in en door middel van zijn beroepsuitoefening. Met betrekking tot de religieus-kerkelijke activiteiten constateerden wij dat weliswaar geen enkele katholieke school niet minstens één van de door ons genoemde activiteiten, als schoolmis, retraite, Maria-congregatie, etc. vertoonde, maar dat anderzijds toch slechts door relatief weinig katholieke scholen deze mogelijkheden intensief worden benut; met uitzondering van de g.l.o.- en de v.h.m.o.-scholen die naar verhouding meer religieus-kerkelijke activiteiten ontplooiën. Zo bleek bijvoorbeeld dat 64% van de g.l.o.-scholen een dagelijkse of wekelijkse schoolmis heeft, 20% een maandelijks of jaarlijks en 16% geen schoolmis, terwijl de overeenkomstige percentages voor het v.h.m.o. respectievelijk 32%, 52% en 16%, en voor het overig voortgezet onderwijs 5%, 52% en 43% zijn. Ook door de godsdienstleraren wordt, zoals bleek, buiten de godsdienstles in het algemeen slechts in beperkte mate gebruik gemaakt van de specifieke mogelijkheden die een eigen organisatie als het katholiek onderwijs biedt voor meer intensieve contacten met leerlingen en leraren. De pastorale definitie van hun taak, die vele godsdienstleraren bezitten, heeft blijkbaar vooral betrekking op de aard en de inhoud van het godsdienstonderwijs zelf en leidt, met name tengevolge van hun veelal partiële taak in het

onderwijs, niet tot een dusdanig intensief contact met leerlingen en leraren dat in het algemeen van een specifiek zielzorgelijke of pastoraal-begeleidende functie van de godsdienstleraar in de school gesproken kan worden.

Hoewel al deze aspecten ongetwijfeld deel uitmaken van het religieus-vormend functioneren van het katholiek onderwijs, ligt daarin voor velen toch niet de wezenlijke betekenis van het katholiek onderwijs als religieus socialisatie-mechanisme, zoals uit de publikaties én uit de uitingen der respondenten blijkt. Bepalend voor de zin van het katholiek onderwijs in dit opzicht acht men het daarentegen veel meer dat de religieuze waarden en opvattingen tot uiting komen in de profane onderwijssituatie en de profane vorming zelf, dat de docenten, met andere woorden, vanuit hun religieuze overtuigingen aan hun taak mede vorm en inhoud geven. Daarom hebben wij in ons onderzoek bij het onderwijs de meeste aandacht geschonken aan de vraag in hoeverre bij de docenten zelf een dergelijke confessionele definitie van hun taak bestaat, in hoeverre zij, met andere woorden, een dergelijke religieus-vormende bijdrage in en door middel van hun beroepsuitoefening nastreven en menen te kunnen realiseren. Ten overvloede zij er op gewezen dat wij ons in dit onderzoek beperkt hebben tot een analyse van de taakopvattingen der docenten en dat wij niet de feitelijke realisering van deze opvattingen zelf, anders dan door ondervraging van de docenten, hebben onderzocht.

Ongeveer 75% van de katholieke docenten nu, stelt het zich tot taak door middel van hun beroepsuitoefening bij te dragen tot de religieuze vorming van de leerlingen, door in hun lessen en in hun contacten met de leerlingen hun religieuze overtuigingen mede tot uitdrukking te brengen. Niet alle docenten schenken aan dit aspect van hun taak echter evenveel aandacht; rond de helft van degenen die zich een dergelijke taak stellen benadrukt dit aspect sterk of tamelijk sterk en eveneens ongeveer de helft schenkt er slechts weinig aandacht aan.

Deze religieus-vormende bijdrage van de docenten wordt blijkbaar zowel door middel van de les zelf als door middel van persoonlijke contacten met de leerlingen buiten het lesverband gerealiseerd. Van alle ondervraagde docenten meent 74% dat het vak dat zij doceren aanleiding geeft tot religieus-ethische overwegingen in de les en een ongeveer evengroot aantal ziet het ook als zijn taak om deze religieus-ethische aspecten, waar mogelijk, in de les te benadrukken. Dit gebeurt echter veelal incidenteel en is sterk afhankelijk van het feitelijk verloop van de les. Slechts weinig docenten, n.l. 20%, schenken ofwel in de les zelf ofwel bij de voorbereiding bewust aandacht aan de religieus-ethische implicaties van de te behandelen stof en eveneens slechts weinig docenten, n.l. 25%, beoordelen de leermiddelen op hun religieus-ethische mérites. Daarnaast blijkt dat de aandacht voor de religieuze vorming van de leerlingen juist ook, en ten dele onafhankelijk van het bovenstaande, groot is onder die docenten die veel persoonlijk contact met de leerlingen hebben.

Verreweg het merendeel van de katholieke docenten wenst dus zijn beroep mede vanuit religieus perspectief gestalte te geven en daardoor aan de religieuze vorming van de leerlingen bij te dragen. De mate waarin zij dat kunnen of willen realiseren loopt echter bij verschillende categorieën aanzienlijk uiteen. Door de docenten van het lager onderwijs wordt deze religieus-vormende taak in het algemeen veel meer benadrukt dan door de docenten van het voortgezet onderwijs, terwijl daarbinnen de aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen op het l.t.b.o. en het v.h.m.o. veel geringer is dan op het u.l.o., de l.t.s. en het huishoudonderwijs. Bovendien, en daarmee in verband, schenken binnen het voortgezet onderwijs de docenten der a-vakken gemiddeld veel meer aandacht aan de religieuze vorming dan de praktijkvakdocenten en met name meer dan de docenten der b-vakken. Tussen jongere en oudere docenten is in dit opzicht echter weinig of geen verschil.

Dit wijst er al op dat het confessionele karakter der rolopvattingen bepaald wordt door factoren die aan het beroep zelf inhaerent zijn. Gebleken is dan ook dat de mate waarin door de docenten het religieus-vormend aspect in de beroepsuitoefening benadrukt wordt, afhankelijk is van:

- de aard van de professionele roldefinitie zelf en wel de mate waarin de docenten in hun beroepsopvattingen meer op de opvoeding van de leerlingen georiënteerd zijn;
- de mate waarin het vak of de leerstof zelf tot religieus-ethische evaluaties aanleiding geeft, naar de mening van de docenten; hetgeen overigens ten dele samenhangt met de aard van de rolopvattingen;
- de mate waarin het lesprogramma, naar de mening van de docenten, voldoende gelegenheid biedt voor dergelijke religieus-ethische evaluaties;
- de intensiteit van de persoonlijke contacten met de leerlingen, die ten dele afhankelijk is van de aard der beroepsoriëntatie, maar klaarblijkelijk ook bepaald wordt door de met de structuur van het onderwijs gegeven mogelijkheden tot intensief contact en door de met de aard of het niveau van het onderwijs samenhangende verhouding docenten/leerlingen.

De religieus-kerkelijke oriëntatie van de docenten is daarentegen, in afwijking van onze veronderstelling, praktisch niet van invloed op het feit dat de docenten de religieuze vorming der leerlingen mede tot hun taak rekenen en op de mate waarin ze aan dat confessioneel aspect van hun beroep aandacht schenken. Alleen onder de zwak-kerkelijk vrijzinnige docenten zijn er relatief velen die geen of slechts zeer weinig aandacht schenken aan de religieuze vorming en die zich dit ook niet tot taak stellen. Blijkbaar wordt het confessionele karakter van de rolopvattingen der docenten dus niet of nauwelijks bepaald door de aard van de oriëntatie op de kerk, maar vooral door de kenmerken van de beroepsrol zelf. Niet alle docenten die in hun beroepsuitoefening hun religieuze overtuiging tot uiting (willen) brengen en daardoor bijdragen tot de religieuze vorming van de leerlingen, achten echter hun confessioneel be-

paalde functieervulling zo uniek of zo onmisbaar dat deze niet vervangen zou kunnen worden door een beroepsuitoefening vanuit een ander levensbeschouwelijk perspectief. In feite meent namelijk 30% van de docenten die aandacht schenken aan de religieuze vorming van de leerlingen, dat zijn taak evengoed door een niet-katholieke docent zou kunnen worden vervuld; een groep die in het algemeen ook relatief weinig behoefte heeft aan exclusief katholiek onderwijs. Ten aanzien hiervan nu heeft de aard der religieus-kerkelijke oriëntatie wél een belangrijke invloed, in die zin dat vooral onder de zwak-kerkelijk vrijzinnigen, maar ook onder de kerkelijk vrijzinnigen, de progressief kerkelijken en de gematigd-kerkelijk traditionellen relatief meer docenten zich vervangbaar achten door een niet-katholieke docent dan onder de rechtzinnigen en de kerkelijk-traditionelen.

Dit impliceert, dat hoewel ook de meer vrijzinnig georiënteerde docenten hun religieuze overtuiging een rol willen laten spelen in hun beroepsuitoefening en daarmee willen bijdragen tot de religieuze vorming van de leerlingen, juist onder hen naar verhouding velen een beroepsuitoefening vanuit déze religieuze overtuigingen niet de enig juiste of enig wenselijke achten en mede daarom weinig behoefte hebben aan een uitsluitend katholiek-confessionele onderwijsorganisatie.

Uit dit alles blijkt, dat er zowel aan de vraag- als aan de aanbodzijde van het katholiek onderwijs in feite inderdaad meer differentiatie en beweging bestaat dan de, naar verhouding, grote rust rond het katholiek onderwijs zou doen vermoeden. Een beweging en een differentiatie die echter (nog) niet of althans aanzienlijk minder dan bij sommige andere verzuilde organisaties, tot uiting komen in feitelijke gedrag en discussies:

- omdat het katholiek onderwijs weliswaar, evenals andere verzuilde organisaties, als isolatie-mechanisme aan betekenis inboet, doch daartegenover zijn betekenis als religieus socialisatie-mechanisme grotendeels behoudt, en er over de confessionele signatuur van de beroepsuitoefening binnen het onderwijs ook weinig verschil van mening blijkt te bestaan;
- omdat er binnen de gegeven onderwijsstructuur in Nederland geen alternatieven zijn die blijkbaar redelijk kunnen voldoen aan de bestaande behoefte aan religieuze vorming;
- omdat het katholiek onderwijs zeker in onderwijskundig opzicht, maar ook met betrekking tot de religieuze vorming, slechts door relatief weinigen duidelijk als dysfunctioneel wordt beschouwd, hetgeen mede een gevolg is van het feit, dat er met betrekking tot het onderwijs, in tegenstelling tot bijvoorbeeld met betrekking tot de politiek en de vakbewegingen, geen andere dan confessionele belangentegenstellingen een rol van betekenis spelen; *
- en omdat tenslotte uiteraard nog meerdere factoren dan alleen de motivatie van invloed zijn op het feitelijke gedrag.

Zeker beleidsmatig stelt zich echter de vraag of en in hoeverre deze differentiaties zich in de toekomst nog verder zullen ontwikkelen en welke consequenties dat heeft voor de deelname aan en de functionering en het voortbestaan van het katholiek onderwijs in Nederland. In het hiervolgende zullen wij op deze vraag een antwoord trachten te geven, overigens uiteraard met alle beperkingen die aan prognoses in het algemeen en aan onze resultaten in dit opzicht inhaerent zijn.

TOEKOMSTIGE ONTWIKKELING

Het is vanzelfsprekend dat deze prognostische beschouwingen een zeer tentatief karakter hebben. Van vele factoren is de invloed op deze ontwikkelingen empirisch niet bekend, er kunnen zich nieuwe omstandigheden voordoen die van grote betekenis blijken te zijn en de sociale realiteit is geen proces dat zich met een onafwendbare wetmatigheid voltrekt. De onderstaande overwegingen moeten dan ook vooral als veronderstellingen worden beschouwd, ten dele gebaseerd op de tendenzen die wij in ons onderzoek hebben aangetroffen doch voor een veel groter deel steunend op premissen die ons weliswaar aanvaardbaar lijken doch die op zich dienen te worden getoetst. Met name dient in dit opzicht ook onderscheid te worden gemaakt tussen onze beschouwingen over de verdergaande ontwikkeling van de, veelal motivationele, aspecten die wij hebben onderzocht en onze gedachten over de consequenties daarvan voor het feitelijk gedrag met betrekking tot, en de feitelijke functionering van het katholiek onderwijs in de toekomst. Deze laatste gedachten zijn namelijk praktisch geheel en al gebaseerd op, sociologische, vooronderstellingen over de aard en de invloed van de daarvoor relevante factoren, terwijl wij voor onze prognose over de verdere ontwikkeling van de door ons onderzochte aspecten in ons onderzoek enig empirisch houvast kunnen vinden.

Met betrekking tot de docenten nu hebben wij reeds in hoofdstuk V meer uitgebreid aandacht geschonken aan de te verwachten ontwikkeling in de confessionaliteit van de rolopvattingen, zodat wij daarover hier met een korte samenvatting kunnen volstaan. Op basis van de verdeling der betreffende aspecten onder de respectieve leeftijdsgroepen, meenden wij te mogen concluderen dat een verdere deconfessionalisering van de rolopvattingen der katholieke docenten voorlopig niet te verwachten is, indien er zich althans in het beroep en de beroepssituatie geen ontwikkelingen voordoen in de richting van een grotere 'vertechnisering' en een sterkere opleidingsoriëntatie. Daarentegen kan, naar onze mening, wél worden verwacht dat, met name onder docenten van het voortgezet onderwijs, de behoefte aan katholiek onderwijs als noodzakelijk kader voor een dergelijke beroepsuitoefening en als garantie voor een uitsluitend katholieke signatuur van deze beroepsuitoefening

ning aanzienlijk zal afnemen. De ontwikkeling gaat, zo stelden wij, bij de docenten klaarblijkelijk in de richting van een pluriformiteit van levensbeschouwelijk-georiënteerde beroepsvervullingen in een gedeconfessionaliseerde organisatie. Dit impliceert, naar onze mening, echter niet dat binnen afzienbare tijd katholieke docenten in toenemende mate zullen gaan werken op niet-katholieke scholen. De feitelijke allocatie-mechanismen in deze beroeps wereld, dat wil zeggen de wegen waarlangs men aan banen in het onderwijs komt, zoals de opleiding, het hospiteren, de recommandatie, de advertenties in de eigen vakbladen, de contacten met collega, etc., zijn zodanig verzuild dat de katholieke docent 'automatisch' in het katholiek onderwijs terecht komt, terwijl het bovendien ook op het niet-katholiek onderwijs lang niet altijd vanzelfsprekend is om katholieke docenten in hun school te benoemen, zeker niet wanneer de toeloop groot zou zijn. Bovendien wordt een dergelijke ontwikkeling bepaald ook afgeremd doordat de betreffende katholieke docenten op dit moment in feite veelal ook in de niet-katholieke organisaties niet de pluriformiteit vinden die zij zoeken, doch een anders-verzuild milieu waarbinnen hun beroepsopvatting deviant is.

Indien deze tendens naar een pluriformiteit van levensbeschouwelijke oriëntaties binnen de school, zoals wij die hierboven bij de docenten constateerden, ook onder de schoolbesturen aanwezig is, mag wel worden verwacht dat het criterium van de religie der kandidaat in het benoemingsbeleid een minder stringente rol zal gaan spelen en dat er zelfs in toenemende mate bewust naar zal worden gestreefd om, door benoeming of door uitwisseling met niet-katholieke scholen, ook niet-katholieken in het docentenkorps op te nemen. Een dergelijke ontwikkeling zou, naar onze mening, bovendien een gunstige invloed hebben op de religieuze signatuur van de beroepsuitoefening, omdat men door de confrontatie met andere opvattingen gedwongen wordt zich expliciet rekenschap te geven van de kenmerkende inbreng vanuit het eigen perspectief. Daardoor zal eveneens de behoefte aan bezinning en overleg over de eigen betekenis van de religieuze overtuigingen voor de beroepsuitoefening en over de wijze waarop die tot uitdrukking kan worden gebracht toenemen. Een behoefte die overigens, zoals wij zagen, reeds nu bij vele docenten bestaat en waarin klaarblijkelijk onvoldoende wordt voorzien. Het zou dan ook aanbeveling verdienen wanneer binnen het katholiek onderwijs meer aandacht zou worden geschonken aan overleg en discussie over juist deze aspecten van het beroep. Het lijkt ons dat vooral de opleidingen, de verzuilde tijdschriften en de docentenorganisaties in dit opzicht een stimulerende functie kunnen vervullen, zeker indien men zich realiseert dat de godsdienstleraren en de moderatoren, vanwege hun partiële binding aan het onderwijs, vanwege het afnemend aantal beschikbare priesters en vanwege hun onbekendheid met de diverse vakgebieden, ten aanzien hiervan veelal slechts weinig betekenis kunnen hebben.

De te verwachten ontwikkelingen in de behoefte aan en de betekenis van het katholiek onderwijs onder de ouders, vervolgens, zijn in vele opzichten analoog aan de ontwikkelingen die wij hiervoor met betrekking tot de docenten constateerden. De overeenkomst tussen beide groepen bestaat dan vooral daarin, dat bij beide de behoefte aan uitsluitend katholiek onderwijs afneemt en de behoefte aan levensbeschouwelijk-pluriform onderwijs toeneemt; bij de docenten met behoud van de confessionele signatuur van hun eigen beroeps-uitoefening, bij de ouders met behoud van hun behoefte aan religieuze vorming van hun kinderen door middel van het onderwijs. De achtergronden van deze tendenties en de consequenties ervan zijn echter bij beide groepen zo verschillend, dat het noodzakelijk is om aan de te verwachten ontwikkeling bij de ouders afzonderlijk aandacht te schenken. Ook over de eventuele ontwikkelingen in de stellingname van de ouders ten aanzien van het katholiek onderwijs kunnen uiteraard geen zekere uitspraken worden gedaan. Weliswaar bieden de door ons geconstateerde verschillen tussen de onderscheiden leeftijdsgroepen met betrekking tot een aantal in dit opzicht relevante aspecten een empirisch aanknopingspunt voor toekomstverwachtingen, doch als basis voor prognoses dient ook ten aanzien van deze gegevens enige reserve in acht genomen te worden. Het is immers niet zonder meer zeker dat de nu geconstateerde trend zich ook in de toekomst ongewijzigd zal voortzetten; er kunnen zich nieuwe omstandigheden voordoen die bijvoorbeeld het minderheidsbewustzijn doen herleven en het is niet ondenkbaar dat de houding met het stijgen der leeftijd verandert. Anderzijds lijkt het in de huidige situatie alleszins aannemelijk te veronderstellen dat de kans op een nieuwe 'april-beweging' in Nederland gering is, dat het veranderingsproces in de Nederlandse kerk eerder een cumulatief dan een remmend effect zal hebben op de religieus-kerkelijke oriëntatie en dat de betreffende verschillen tussen de leeftijdsgroepen meer door culturele dan door ontwikkelingspsychologische factoren bepaald worden.³ Op grond hiervan kunnen deze verschillen dan ook, naar onze mening, als een redelijke, zij het niet onfeilbare, indicatie worden beschouwd voor de toekomstige ontwikkeling van die houdings- en motivatie-dimensies die wij hebben onderzocht.

Zoals wij nu in hoofdstuk IV, paragraaf 1 hebben vermeld, vertoont zowel de religieus-kerkelijke oriëntatie als de ingroup-mentaliteit een duidelijke samenhang met de leeftijd, in die zin dat, naarmate de leeftijd stijgt, het aandeel van de religieus-kerkelijk traditioneel-georiënteerden en van diegenen met een sterke ingroup-mentaliteit of een minderheidsbewustzijn, aanzienlijk toeneemt; onder de ouders die jonger zijn dan 35 jaar is bijvoorbeeld 16% rechtzinnig of kerkelijk traditioneel en heeft 20% een minderheidsbewustzijn of een sterke ingroup-mentaliteit, terwijl dat van de ouders van 45 t/m 49 jaar respectievelijk 43% en 40%, en van de ouders die ouder zijn dan 55 jaar 70% en 66% is.⁴ Gezien de gebleken invloed van de religieus-kerkelijke

oriëntatie en de ingroup-mentaliteit op de identificatie met en de motivatie voor het katholiek onderwijs, is het dus te verwachten dat er ook in dit opzicht belangrijke verschillen tussen de leeftijdsgroepen zullen bestaan. Tabel 7.1.1 toont voor verschillende van de door ons onderzochte aspecten aan, dat dit inderdaad het geval is.⁵

Tabel 7.1.1

Enige aspecten van de gehechtheid aan en de motivatie voor het katholiek onderwijs onder de verschillende leeftijdsgroepen, voor de ouders

percentage met/dat:	jonger dan 35 jaar.	35 t.m. 39 jr.	40 t.m. 44 jr.	45 t.m. 49 jr.	50 t.m. 54 jr.	55 jr. e.o.	totaal
— zwakke persoonlijke identificatie (1 + 2)	43	37	26	29	12	15	26
— zwakke algemene identificatie (1 + 2)	33	25	21	23	19	13	21
— zwakke voorkeur voor katholiek beroeps- onderwijs (1 + 2)	74	62	55	54	47	48	54
— zwakke voorkeur voor katholiek algemeen vormend onderwijs (1 + 2)	41	28	26	19	11	11	22
— zwakke religieus-vormende motivatie (4 + 5)	27	30	22	22	23	13	23
— zeer zwakke isolementsmotivatie (5)	55	63	45	42	28	20	42
— zwakke groepsgebonden motivatie (4 + 5)	63	73	67	62	56	37	61
— zonder meer bereid is zijn kinderen naar een oecumenische school te zenden	55	41	37	30	21	29	33
— zonder meer bereid is zijn kinderen naar een z.g. algemene gezindten-school te zenden	63	35	35	35	29	27	35
— aan katholiek onderwijs nadelen onderkent	43	37	40	37	24	28	36
— bezwaren heeft tegen de godsdienstige vor- ming op school	15	21	19	20	18	25	20
verdeling naar leeftijd	7	13	27	26	16	11	100
abs. totaal	49	98	209	198	123	79	756

Zowel de persoonlijke identificatie als de algemene identificatie met het katholiek onderwijs en zowel de voorkeur voor katholiek beroepsonderwijs, als die voor katholiek algemeen-vormend onderwijs, zijn onder de jongeren aanzienlijk zwakker dan onder de ouderen en vertonen een duidelijk dalende tendens. Interessant is daarbij dat enerzijds de persoonlijke identificatie sterker afneemt dan de algemene identificatie en dat anderzijds de voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs weliswaar daalt, maar toch ook bij de jongeren lang niet op zo'n 'diepte-punt' komt als de voorkeur voor

katholiek beroepsonderwijs. Blijkbaar wordt dus vooral de eigen behoefte aan katholiek onderwijs onder de jongeren geringer zonder dat daardoor de waardering voor het bestaan van katholiek onderwijs als zodanig (ten behoeve van anderen) evenzeer vermindert en blijkbaar is de aard van het onderwijs ook voor de jongeren een bepalend element voor hun voorkeur voor katholiek onderwijs. Dit neemt overigens niet weg dat ook de voorkeur voor katholiek algemeen-vormend onderwijs een duidelijke daling vertoont die vooral onder de jongste groep ouders aanzienlijke vormen aanneemt. Over de achtergrond van deze, over de hele linie, afnemende belangstelling voor het katholiek onderwijs, biedt de vergelijking tussen de intensiteit van de verschillende motivatie-dimensies bij de onderscheiden leeftijdsgroepen interessante informatie. Het katholiek onderwijs verliest duidelijk aan betekenis als middel tot afweer en bescherming en als een vanzelfsprekende uitdrukking van groepssolidariteit; vooral in vergelijking met de jaren waarin diegenen die nu 50 jaar of ouder zijn het merendeel der betreffende populatie uitmaakten, dat wil zeggen in vergelijking met 1956 en de daaraan voorafgaande perioden. Opmerkelijk is echter dat daarnaast de religieus-vormende betekenis van het katholiek onderwijs of, beter, de motivatie voor het katholiek onderwijs vanwege de religieuze vorming niet of nauwelijks afneemt.⁶ Dit impliceert echter niet, zoals we zagen, dat daardoor ook de gehechtheid aan het katholiek onderwijs als enig of noodzakelijk middel ter realisering van die behoefte aan religieuze vorming, constant blijft. Integendeel, juist onder de jongeren neemt, vooral tengevolge van de ontwikkeling in de religieus-kerkelijke oriëntatie, de persoonlijke identificatie met het katholiek onderwijs aanzienlijk af en neemt de behoefte aan alternatieve mogelijkheden, respectievelijk de bereidheid om de kinderen naar oecumenische of algemene gezindten-scholen te zenden, toe. Op grond hiervan zou men dan ook mogen verwachten dat de katholieken het katholiek onderwijs steeds minder als een noodzakelijk en bij uitstek geschikt instrument ter realisering van hun behoefte aan religieuze vorming voor hun kinderen zullen beschouwen en dat de belangstelling voor alternatieven waarin deze religieuze vorming is gegarandeerd, voortdurend groter zal worden.⁷ Het katholiek onderwijs zal, met andere woorden, in toenemende mate zijn vanzelfsprekende voorkeurspositie onder de katholieken verliezen.

De vraag stelt zich dan uiteraard, of dit ook betekent dat de feitelijke deelname aan het katholiek onderwijs in de toekomst zal dalen. Hoewel ons onderzoek daarover geen directe empirische indicaties verschaft, menen wij toch dat deze vraag in het algemeen bevestigend moet worden beantwoord. Het is immers alleszins waarschijnlijk dat de ontwikkeling in de gehechtheid aan en de betekenis van het katholiek onderwijs, zoals wij die hier hebben geconstateerd, ook repercussies heeft voor het feitelijke gedrag, zoals de verzuilingsmentaliteit in het algemeen van invloed bleek op de verzuilingsgraad. Het ver-

band tussen de verzuilingsmentaliteit en de verzuilingsgraad toont echter eveneens dat er bepaald geen perfecte overeenstemming bestaat tussen de behoeften en het feitelijk gedrag. Het tempo en de omvang van de ontwikkeling van de feitelijke deelname aan katholiek onderwijs is, met andere woorden, niet alleen afhankelijk van de ontwikkelingen in de gehechtheid en de motivatie, maar wordt tegelijkertijd door vele andere factoren bepaald. Ter, zij het speculatieve, concretisering van de te verwachten ontwikkeling in de feitelijke deelname willen wij aan enkele van deze, naar onze mening relevante, factoren hieronder nader aandacht schenken.

Allereerst dient er dan op te worden gewezen, dat alle differentiaties en veranderingen, die wij in ons onderzoek hebben geconstateerd, betrekking hebben op de vaders van de schoolgaande kinderen en dat het, gezien bijvoorbeeld de in het algemeen grotere kerksheid van de vrouwen,⁸ niet onwaarschijnlijk is dat de hier gebleken tendenties en bewegingen zich (nog) niet in dezelfde mate bij de katholieke moeders manifesteren. Daardoor zou de geneigdheid tot het katholiek onderwijs in de katholieke gezinnen als zodanig op dit moment een meer 'behoudend' karakter kunnen vertonen dan op basis van onze gegevens blijkt en zou, zelfs bij de schatting van de invloed der motivationele ontwikkeling op het gedrag, met een vertragsingsfactor rekening moeten worden gehouden, omdat in de besluitvorming binnen het gezin ongetwijfeld niet alleen, of niet altijd, of ten aanzien hiervan wellicht zelfs veelal niet, de opvattingen van de vader doorslaggevend zijn.

In deze besluitvorming spelen bovendien, bewust en onbewust, vele andere factoren naast de geneigdheid tot en de behoefte aan het katholiek onderwijs een rol. Factoren als bijvoorbeeld de nabijheid van de school, de bekendheid met de school uit eigen ervaring, familie-traditie en contacten met vrienden en kennissen, het advies van de onderwijzer of het hoofd van de school ten aanzien van het vervolgonderwijs, de aanwezigheid van vriendjes en vriendinnetjes op een bepaalde school, de sociale controle van de naaste omgeving, enz.

Doorbreking van dit vanzelfsprekende geïnstitutionaliseerde patroon vereist ongetwijfeld meer dan de geringe gehechtheid aan en geringe motivatie voor het katholiek onderwijs van een groep die overigens bovendien momenteel nog een minderheid onder de katholieken vormt.

Een verandering in het feitelijk gedrag op korte termijn en van enige omvang, is, naar onze mening, dan ook alleen te verwachten wanneer de bestaande situatie duidelijk als dysfunctioneel wordt ervaren, dat wil zeggen wanneer de feitelijke functionering van de katholieke school evident niet voldoet aan de gestelde verwachtingen en/of wanneer er binnen het geïnstitutionaliseerde keuze-patroon door het beleid alternatieve mogelijkheden worden gecreëerd, die (meer) in overeenstemming zijn met de bestaande behoeften. Welnu, het is duidelijk dat er op dit moment bepaald niet van een conflict-

situatie tussen ouders en onderwijs kan worden gesproken. Er moet in dit opzicht echter wel onderscheid worden gemaakt tussen de verwachtingen met betrekking tot, respectievelijk het onbehagen over, wat wij gemakshalve zouden willen noemen, de profane functionering van het katholiek onderwijs, zoals de inhoud van het onderwijs, het niveau van het onderwijs, de begeleiding, de kwaliteit van het docentenkorps, etc., en de specifieke functionering, te weten de feitelijke beslotenheid en de religieuze vorming. De waardering van de ouders voor de profane functionering van het katholiek onderwijs nu geeft geen enkele aanleiding te veronderstellen dat hierdoor de geringe gehechtheid aan het katholiek onderwijs versneld in een daling van de feitelijke deelname zal resulteren; 82% van de ondervraagde ouders is tevreden met de school waar zijn kind op zit en ook 82% van de ouders is van mening dat de gewone vakken op het katholiek onderwijs even goed worden gegeven als op het niet-katholiek onderwijs. Er is bovendien geen reden om aan te nemen dat deze waardering in de toekomst zal veranderen, omdat het katholiek onderwijs zich in het algemeen ongetwijfeld zal kunnen handhaven op een niveau dat minstens gelijkwaardig is aan dat van het openbaar of het protestants-christelijk onderwijs.⁹ Ten aanzien van de specifieke functionering van het katholiek onderwijs is het beeld enigszins anders. Weliswaar heeft, zoals we in hoofdstuk VI zagen, slechts een klein gedeelte der ouders bezwaren tegen de religieuze vorming en is de intensiteit van deze spanningen slechts gering, doch anderzijds acht in totaal 36% van de ouders het een nadeel dat de kinderen op het katholiek onderwijs alleen maar met katholieken in contact komen; een bezwaar dat onder de jongeren zelfs toeneemt. Ook de intensiteit van dit bezwaar is echter momenteel blijkbaar niet van dien aard dat daardoor op grote schaal in feite voor niet-katholiek onderwijs wordt gekozen. Het is echter wel te verwachten dat het bezwaar tegen de feitelijke beslotenheid van het katholiek onderwijs, in omvang en intensiteit nog belangrijk groter zal worden, tengevolge van de religieus-kerkelijke en maatschappelijke ontwikkelingen onder de katholieken, die, zoals tabel 7.1.2 toont, waarschijnlijk vrij aanzienlijk zullen zijn.

Gegeven de grote behoefte die er, ook onder de vrijzinnig-georiënteerden, bestaat aan religieuze vorming door middel van het onderwijs, zal toch dit groeiende bezwaar tegen het katholiek onderwijs, naar onze mening, in de bestaande situatie niet tot een grote vlucht uit het katholiek onderwijs leiden, maar zal daardoor veeleer de behoefte aan alternatieve mogelijkheden, waardoor de religieuze vorming wordt gegarandeerd zonder het bezwaar van de beslotenheid, aanzienlijk toenemen. Een verandering in de huidige situatie ten aanzien van het katholiek onderwijs is dan ook, zeker voor de nabije toekomst, in hoge mate afhankelijk van de initiatieven die het beleid in dit opzicht zal nemen.

Tabel 7.1.2

Het aandeel van degenen met een (zwak-) kerkelijk vrijzinnige oriëntatie en van degenen zonder ingroup-mentaliteit onder de verschillende leeftijdsgroepen

percentage	jonger dan 35 jaar	35 t.m. 39 jr.	40 t.m. 44 jr.	45 t.m. 49 jr.	50 t.m. 54 jr.	55 jr. e.o.	totaal
(zwak-)kerkelijk vrijzinnigen	63	44	39	26	21	15	32
geen ingroup-mentaliteit	55	52	42	31	22	15	35

Daarmee rijzen dan tenslotte twee vragen, namelijk: of verwacht mag worden dat het beleid dergelijke alternatieven zal gaan scheppen en of het, alles in overweging nemende, wenselijk zou zijn dat het beleid daartoe overgaat. De empirische gegevens, noodzakelijk voor een enigszins betrouwbaar antwoord op de eerste vraag, zijn echter niet aanwezig, terwijl de tweede vraag uiteraard niet alleen en wellicht zelfs niet op de eerste plaats aan de hand van wetenschappelijke criteria kan worden beantwoord. Toch willen wij, ter afronding van deze studie, hieronder aan beide vragen enige aandacht schenken; niet vanuit de pretentie ze afdoend te beantwoorden, maar vooral met de bedoeling het perspectief aan te geven waarbinnen de resultaten van dit onderzoek, zowel bij de beoordeling van de te verwachten ontwikkeling van het katholiek onderwijs in Nederland als bij de ongetwijfeld toenemende discussie over de zin ervan, dienen te worden geplaatst.

BELEIDSEVALUATIES

Een van de eerste moeilijkheden waarop men, zelfs bij een globale prognose van de eventuele ontwikkeling in het beleid ten aanzien van het katholiek onderwijs en bij de bepaling van daarvoor relevante factoren, stuit, is de omvang en de heterogeniteit van de bij het katholiek onderwijs betrokken beleidsinstanties. Zoals bekend, is de verantwoordelijkheid voor het katholiek onderwijs niet in handen van één beleidsorgaan. Juridisch berust het bevoegd gezag in het katholieke onderwijs bij de, ongeveer 2300, besturen der afzonderlijke scholen. Daarnaast zijn echter nog vele andere instanties zodanig bij het beheer en het bestuur van het katholiek onderwijs betrokken, dat men ze in dit opzicht sociologisch ongetwijfeld als beleidsinstanties kan kwalificeren. In dit verband kunnen worden genoemd: de Nederlandse Katholieke Schoolraad, het Centraal Bureau voor Onderwijs, de provincialaten en soms de generalaten van verschillende ordes en congregaties, diocesane instanties via

de inspectie, via moderatoren, via kerkbesturen en via bisschoppelijke reglementen, en tenslotte de docentenorganisaties. Het is uiteraard onmogelijk te overzien of en zo ja welke veranderingstendenzen er in dit hele bestel aanwezig zijn en welke factoren daarbij een rol spelen. Enige indicatie over de richting waarin, althans bij enkele nationale instanties, in dit opzicht wordt gedacht, verschaffen de uitspraken in verschillende redevoeringen en de artikelen in de vaktijdschriften. In het algemeen blijkt hieruit ¹⁰ dat deze instanties nog duidelijk opteren voor de handhaving en uitbouw van de bestaande situatie, dat wil zeggen voor exclusief katholiek onderwijs. Wij zeggen echter met nadruk enige indicatie, omdat dit officiële uitspraken zijn die niet zonder meer een neerslag behoeven te zijn van interne gedachtenwisselingen, omdat er ook in officiële stellingnamen soms meer relativiserende geluiden worden vernomen ¹¹ en omdat tenslotte hieruit niets blijkt over het standpunt van al de schoolbesturen die rechtstreeks bij het onderwijsbeleid betrokken zijn.

Juist de schoolbesturen echter kunnen, krachtens hun juridische bevoegdheid, uitgangspunt zijn van een verandering in het beleid. Of van hen uit evenwel een koerswijziging zal plaatsvinden is afhankelijk van hun geneigdheid tot verandering in de bestaande situatie en van de mogelijkheden daartoe. Over de omvang van de geneigdheid tot verandering onder de schoolbesturen bestaat geen empirische informatie, doch wanneer wij aannemen dat daarbij o.a. dezelfde factoren een rol spelen als die wij bij de ouders constateerden, dan mag worden verondersteld dat deze geneigdheid bij de schoolbesturen gemiddeld lager zal zijn dan bij de door ons onderzochte ouders, omdat de gemiddelde leeftijd van de bestuursleden waarschijnlijk hoger is. Bovendien spelen in de motivatie van de schoolbesturen zonder twijfel ook andere elementen een rol. Allereerst immers mag worden aangenomen dat het voor een individueel schoolbestuur wel bijzonder moeilijk is om op eigen initiatief een verandering aan te brengen in een kennelijk zo algemeen aanvaard stamien, terwijl daarnaast ook met aspecten als bijvoorbeeld de juridisch verworven rechten, de belangen van de orde of congregatie en de verhouding tot de parochiële zielzorg, in de besluitvorming rekening zal (moeten) worden gehouden. Naar onze mening zal dan ook, mede omdat de vraag momenteel nog nauwelijks tot een koerswijziging noopt, de geneigdheid tot verandering bij de bestaande schoolbesturen in het algemeen gering zijn. Daar komt bij, dat ook de mogelijkheden tot verandering in een gegeven situatie dikwijls uiterst beperkt zijn.

De bestaande en beschikbare accommodatie laat veelal weinig ruimte voor ingrijpende structuurveranderingen en het, verzuilde, organisatorische netwerk van administratieve, juridische en financiële relaties, waarvan men noodzakelijk deel uitmaakt, is op dergelijke alternatieve 'mengvormen' praktisch niet ingesteld, zo het er al op gesteld is. Niet in het minst, tenslotte, wordt de mogelijkheid tot verandering ook bepaald door de, in verschillende locale situaties

vaak uiteenlopende, bereidheid van de niet-katholieke partners tot samenwerking. Tegenover al deze factoren die, zeker voor de nabije toekomst, in de richting van een stabilisering van de bestaande situatie werken, staat één factor die, althans in sommige gevallen, tot structuurverandering aanleiding kan geven. Namelijk de noodzaak tot samenwerking van verschillende levensbeschouwelijke groeperingen om, binnen de mogelijkheden van de planprocedure, in een bepaald gebied, een optimaal pakket van onderwijsvoorzieningen te kunnen realiseren. Het zal immers voor één bepaalde levensbeschouwelijke groepering niet altijd mogelijk zijn om in een bepaald gebied, bijvoorbeeld een nieuwe wijk of een zich ontwikkelende streek, te voldoen aan de in de planprocedure gestelde criteria ter oprichting, respectievelijk subsidiëring, van alle gewenste onderwijsvoorzieningen, terwijl dat door een samenbundeling van groeperingen in één school of scholengemeenschap wel het geval zou kunnen zijn.¹² De, overigens groeiende, belangstelling voor een geïntegreerd geheel van onderwijsvoorzieningen op verschillend niveau, een onderwijskundig motief dus, zou dan in een dergelijke situatie tot een verandering in de verzuilde structuur van het onderwijs kunnen leiden.¹³ Of en in hoeverre een dergelijke ontwikkeling zal plaatsvinden hangt uiteraard af van de omvang van en de verhouding tussen de betreffende bevolkingsgroepen ter plaatse, van de mate waarin andere oplossingen voor een bepaalde bevolkingsgroep mogelijk zijn, zoals het stichten van dépendances van bestaande scholen elders en het tijdelijk voor eigen rekening nemen van een bepaald, nog niet voor subsidie in aanmerking komend, deel van de onderwijsvoorzieningen en van de mate waarin voor een bepaalde groep of voor een schoolbestuur, dat ten behoeve van die groep functioneert, het onderwijskundig motief zwaarder weegt dan de behoefte aan onderwijs met een exclusief confessionele signatuur. Een dergelijk dilemma zal echter slechts in een beperkt aantal gevallen voorkomen. Wel zullen daarentegen de schoolbesturen die verantwoordelijk zijn voor de stichting van nieuwe scholen en met name de schoolbesturen die te maken hebben met nieuwe wijken waar de gehele scholenstructuur nog moet worden opgebouwd, steeds meer voor de keuze worden gesteld zich in te zetten voor de realisering van een exclusief confessioneel onderwijs-apparaat, dan wel in overleg en samenwerking te streven naar een interconfessionele of levensbeschouwelijk gemêleerde onderwijsstructuur. Allereerst omdat met name zij in het bestuur zelf of in de oudercomité's meer geconfronteerd zullen worden met veelal jongere mensen waaronder de behoefte aan of de bereidheid tot dergelijke alternatieven groter is, zoals we zagen, doch vervolgens ook omdat door een dergelijke samenbundeling dikwijls een snellere en een meer omvangrijke uitbouw van de gewenste voorzieningen mogelijk is, en omdat juist in deze nieuwe wijken vaak al spoedig een vrij intensief oecumenisch contact tussen de plaatselijke kerken bestaat. Daardoor zal, zeker wanneer op enkele plaatsen dergelijke alternatieven in

feite worden gerealiseerd, ook binnen beleidsinstanties de vraag naar de wenselijkheid of de zin van katholiek onderwijs in toenemende mate opnieuw worden gesteld. Het is niet de bedoeling geweest van deze studie die vraag te beantwoorden en het is ook niet mogelijk om alleen op basis van wetenschappelijke, laat staan empirisch-wetenschappelijke, argumenten hierop een uitputtend antwoord te geven, omdat het gewicht dat men aan verschillende, hiervoor relevante, aspecten toekent, mede bepaald wordt door subjectieve, persoonlijke of groepsgebonden, waarderingen. Wanneer wij dan ook tot besluit van deze studie aan een aantal elementen van die vraagstelling nader aandacht schenken, moet dat worden beschouwd als een bijdrage tot de ontwijfeld groeiende discussie over deze problematiek; een bijdrage waarin naast de uit ons onderzoek verkregen inzichten en een meer algemeen sociologische reflectie, ook onze persoonlijke evaluatie uiteraard een rol speelt. Een eerste criterium nu dat men zou kunnen aanleggen ter beoordeling van de wenselijkheid van katholiek onderwijs is de behoefte die er onder de katholieken blijkbaar aan een dergelijke onderwijsvorm bestaat. Zoals we hebben gezien is deze behoefte momenteel bij grote groepen katholieken sterk aanwezig, doch neemt daarnaast de voorkeur voor een levensbeschouwelijk-pluriforme onderwijsstructuur, waarbinnen toch de religieuze vorming van de kinderen gegarandeerd is, aanzienlijk toe. Afhankelijk van de plaatselijke situatie en de betreffende bevolkingsgroepen kan op grond hiervan de wenselijkheid van het katholiek onderwijs belangrijk variëren en zal ze met name met betrekking tot jonge mensen in nieuwe wijken van de grote steden en het verstedelijkt platteland relatief gering en in de toekomst steeds geringer moeten worden geacht.

Hoewel de bestaande behoefte (uiteraard zowel die aan behoud als aan verandering) echter ongetwijfeld een legitiem criterium is, is ze bepaald niet het enige criterium op grond waarvan de wenselijkheid van katholiek onderwijs dient te worden beoordeeld. Zoals we in hoofdstuk II hebben gesteld dient daarnaast immers het gehele veld van functionele en dysfunctionele consequenties van het katholiek onderwijs in de beschouwing te worden betrokken; consequenties die veelal, zeker buiten het beleid, als zodanig niet worden onderkend. Zonder naar volledigheid te (kunnen) streven, willen wij hieronder op enige van deze functionaliteitsaspecten die voor een beleidsbepaling relevant zijn, wijzen.

Allereerst stuit men daarbij dan uiteraard op wat wij eerder de twee specifieke kernfuncties van het katholiek onderwijs hebben genoemd, namelijk het isolément, c.q. de groepscohesie, en de religieuze vorming.

Het is duidelijk dat (ook) het katholiek onderwijs in het verleden als een middel tot isolering en bescherming van de katholieke kinderen tegen ongewenste socialiserende invloeden en als middel tot versteviging van de groeps-solidariteit voor de katholieken van grote betekenis is geweest. De waarden-

en belangentegenstellingen tussen de katholieken en respectievelijk de protestanten, de liberalen en de socialisten waren immers vrij groot en het katholiek onderwijs maakte in deze situatie een 'ongestoorde' overdracht van waarden mogelijk en droeg bovendien bij tot een frontvorming die in de toenmalige belangenstrijd van pas kwam. Daardoor is niet alleen de maatschappelijke en intellectuele emancipatie van de katholieken bevorderd, maar, naar onze mening, ook de ontwikkeling van het Nederlands onderwijs in het algemeen, dat door de verzuiling verschoond bleef van voortdurende interne en niet-onderwijskundige discussies, en ook de toenadering tussen de bevolkingsgroepen en in casu de oecumene doordat men vanuit 'gevestigde' posities makkelijker met elkaar in contact kan treden. Momenteel zijn deze belangentegenstellingen evenwel, met uitzondering wellicht van enkele plaatselijke situaties, niet meer aanwezig en zijn ook de waardentegenstellingen, althans tussen deze groepen, aanzienlijk afgenomen of verdwenen. Dat wil niet zeggen, dat ook nu nog de waarden en normen van de katholieken niet in enkele opzichten verschillen van die der niet-katholieken, doch op de eerste plaats zijn de verschillen in het algemeen toch veel geringer en vervolgens is onder alle groeperingen de verdraagzaamheid en het respect voor elkaars levensbeschouwelijke overtuigingen aanzienlijk toegenomen. Zelfs kan men momenteel de, overigens nog lang niet uitgekristalliseerde, tendens constateren dat er nieuwe waardentegenstellingen opkomen die veelal dwars door de religieuze groeperingen heenlopen. In het perspectief van deze ontwikkelingen kan het katholiek onderwijs als middel tot isolatie en groepscohesie dan ook niet meer als functioneel worden beschouwd, temeer niet omdat buiten dat onderwijs het isolement in de onderlinge contacten niet of nauwelijks meer aanwezig is of bewust wordt nagestreefd. Juist met het oog op dit laatste zijn wij zelfs van mening dat het ontbreken van systematisch en normaal contact met andersdenkenden in het onderwijs als een onnodig kunstmatige en wereldvreemde vormingssituatie moet worden beschouwd, die wellicht zelfs nadelig is voor de ontwikkeling van een open en bewuste religieuze levenshouding. Daarmee raken we dan de tweede kernfunctie van het katholiek onderwijs, de religieuze vorming. Zoals uit de literatuur en uit ons onderzoek blijkt, wordt vooral deze functie als de belangrijkste beschouwd. De ouders leggen met name daarop in hun motivatie de nadruk en de docenten stellen zich veelal de religieuze vorming van hun leerlingen ten doel. Onder beide categorieën bestaat evenwel ook een, in grootte toenemende, groep die, ter vervulling van deze functie, exclusief katholiek onderwijs niet noodzakelijk acht, zodat blijkbaar ook in dit opzicht de functionaliteit van het katholiek onderwijs discutabel is. Bovendien constateerden wij in hoofdstuk V paragraaf 4, op basis van bestaand onderzoek, dat de invloed van de school op het religieus gedrag en de religieuze normen, behoudens met betrekking tot de geloofskennis, aanzienlijk geringer is dan de invloed van de ouders en de

huwelijkspartner. Wij hebben daarbij echter, voornamelijk hypothetisch, de restrictie gemaakt, dat de religieus-vormende invloed van het onderwijs groter zou kunnen zijn op die scholen waar de 'congeniality' tussen docenten en leerlingen en daarmee de mogelijkheid tot identificatie groter is, hetgeen blijkens onze onderzoeksresultaten met name op het lager onderwijs, het huishoudonderwijs en, minder, op het lager technisch onderwijs het geval is en dat bovendien juist in een veranderingssituatie, zoals die momenteel in Nederland bestaat, de religieus-vormende invloed van het onderwijs zou kunnen toenemen. Dit alles maakt een beoordeling van de religieus-vormende waarde van het katholiek onderwijs bijzonder gecompliceerd, temeer omdat over de pedagogisch-didactische voorwaarden voor een optimale realisering van deze vorming empirisch geen informatie ter beschikking staat en omdat ook over het effect van een dissonante religieuze vorming weinig of niets bekend is. Het lijkt echter redelijk te veronderstellen dat er, met name door middel van de persoonlijke contacten tussen docenten en leerlingen, ook door het onderwijs enige, zij het relatief beperkte, religieus-vormende invloed wordt uitgeoefend. De vraag is evenwel of deze invloed, met het oog op een adequate religieuze ontwikkeling van het kind, uitsluitend van katholieke signatuur moet zijn en of, met andere woorden, het bestaan van exclusief katholiek onderwijs in dit opzicht wenselijk is. Wij zijn van mening dat deze vraag in het algemeen voor het lager onderwijs bevestigend moet worden beantwoord, omdat, zoals ook uit ons onderzoek bleek, het contact tussen docent en leerling daar bijzonder intensief is en de leerling in het lager onderwijs gedurende een heel jaar de gehele dag met eenzelfde docent te maken heeft, waardoor een pluriforme religieuze vorming, zo die voor deze kinderen al wenselijk is, in feite toch niet mogelijk is. Voor het voortgezet onderwijs lijkt ons daarentegen een levensbeschouwelijke pluriformiteit meer aangepast aan de situatie waarin de leerlingen, nu en later, ook buiten de school verkeren en is katholiek onderwijs, gegeven het geringe religieus-vormende effect van het onderwijs en gegeven de grotere verdraagzaamheid op levensbeschouwelijk terrein, naar onze mening, met betrekking tot de religieuze vorming weinig, zo niet dys-, functioneel, mits gegarandeerd is dat de pluriformiteit inderdaad wordt nagestreefd, dat respect voor elkaars levensbeschouwing regel is en dat het godsdienstonderwijs vanwege de kerken gegeven kan worden. Daar waar aan deze functionele vereisten voor een evenwichtige pluriforme religieuze vorming niet kan worden voldaan, is het katholiek onderwijs uiteraard de beste functionele garantie voor een, voor katholieken adequate, religieus-vormende invloed van de school. Gezien het toch blijkbaar relatief geringe religieus-vormende effect van het onderwijs, zouden wij bovendien tenslotte nogmaals willen opmerken dat de kerk zich in haar zorg voor de religieuze vorming van de jeugd niet uitsluitend of al te zeer op het onderwijs als zodanig moet verlaten, maar zich vooral op de ouders moet

richten en daarnaast rechtstreeks de jeugd zelf moet aanspreken, onder andere bijvoorbeeld door middel van een intensief pastorale benadering in het godsdienstonderwijs.

Naast deze twee kernfuncties vervolgens zijn er nog andere specifiek met het katholiek onderwijs samenhangende consequenties aan te duiden, die voor een bepaling van de wenselijkheid van katholiek onderwijs relevant zijn of soms als zodanig worden gehanteerd. Zo heeft allereerst het bestaan van katholiek onderwijs ongetwijfeld voor de kerk het positieve gevolg dat daardoor de zielzorgelijke bereikbaarheid van de jongeren aanzienlijk wordt vergroot¹⁴ en er door middel van dit aanknopingspunt veelal ook makkelijker met de ouders zielzorgelijk contact kan worden onderhouden. Daarnaast is het katholiek onderwijs voor de kerk als een potentiële bron van roepingen, als een geïnstitutionaliseerde vorm van 'personeelswerving' voor de vervulling van de ambten binnen de kerk van belang. Weliswaar is deze invloed van het katholiek onderwijs in Nederland niet exact te bepalen, omdat praktisch alle katholieke kinderen katholiek (lager) onderwijs hebben gevolgd, doch indirect blijkt uit verschillende gegevens dat het katholiek onderwijs zonder twijfel een dergelijke functie vervult. Zo vermeldt Dellepoort dat hem gebleken is, 'dat de lagere school van groot belang is om het kinderlijk verlangen naar het priesterschap aan te kweken of te voeden, de keuze van het seminarie mede te bepalen en soms ook om de eerste mededeling op te vangen'¹⁵ en zo blijkt uit het rapport *'De leek over het ambt'*¹⁶ dat onder de juvenisten en de vrouwelijke aspirant-religieuzen de leerlingen van respectievelijk broeder- en zusterscholen oververtegenwoordigd zijn en dat ook bij de keuze voor bepaalde ordes en congregaties of voor het seculiere priesterschap het onderwijs, c.q. de 'soort' priesters waarmee men daar geconfronteerd wordt, een rol speelt. Ook door Fichter,¹⁷ Boulard¹⁸ en Crottogini¹⁹ wordt vervolgens op deze 'wervende' functie van het katholiek onderwijs gewezen, hoewel de gegevens niet helemaal betrouwbaar zijn, omdat geen rekening wordt gehouden met de eventuele verschillen in kerkelijke binding van de betreffende groepen. Naarmate er nu meer klein-seminaria verdwijnen, dan wel meer kandidaten voor priesterschap en religieuze levensstaat er de voorkeur aan geven om eerst 'leken'-onderwijs te volgen, zal het katholiek onderwijs in dit opzicht nog aan betekenis toenemen. Hoe zwaar men deze beide 'kerkelijke' functies wil laten wegen bij de beoordeling van de wenselijkheid van het katholiek onderwijs is uiteraard volkomen afhankelijk van het evaluatiecriterium dat men hanteert. Wij zijn geneigd daar niet zoveel gewicht aan toe te kennen, vooral niet omdat in het perspectief van eventuele herstructureringen van en differentiaties binnen het ambt en in het perspectief van een naar pluriformiteit groeiende kerk, zowel de 'personeelswerving' als het pastorale contact van geheel andere aard zullen zijn.

Niet alleen ten aanzien van de kerk heeft het katholiek onderwijs echter spe-

cifieke functies, ook in profaan opzicht zijn er aan het bestaan van katholiek onderwijs specifieke consequenties te onderkennen.

Het lijdt geen twijfel, dat het bestaan en de uitbouw van katholiek onderwijs van grote betekenis is geweest voor de intellectuele emancipatie van de katholieken²⁰ en daarmee voor de ontwikkeling van het educatie-niveau in Nederland. Juist omdat er, vertrouwde, katholieke scholen bestonden, zijn ook de katholieken in grote getale aan het onderwijs gaan deelnemen. Deze intellectuele emancipatie is echter grotendeels voltooid, dat wil zeggen voorzover het de vergelijking tussen katholieken en niet-katholieken betreft, en men mag aannemen dat in het algemeen momenteel de katholieken toch aan het voortgezet en hoger onderwijs zouden deelnemen ook al waren er geen katholieke scholen beschikbaar. Slechts voor bepaalde plaatselijke situaties waar het minderheidsbewustzijn en de waardentegenstellingen nog scherp leven, moet wellicht in dit opzicht een uitzondering worden gemaakt. Daarom zal men momenteel alleen ook daar het katholiek onderwijs om deze reden moeten handhaven.

Ook voor de ontwikkeling van het onderwijs zelf is naar onze mening, zoals we reeds eerder hebben betoogd, de verzuiling functioneel geweest, in zoverre men daardoor 'ongestoord' aan de uitbouw van de onderwijsvoorzieningen heeft kunnen werken. Anderzijds brengt deze verzuiling echter tegelijkertijd in onderwijskundig opzicht enkele nadelen mee, zoals bijvoorbeeld de versnippering in de wetenschappelijke begeleiding van het onderwijs, zoals de verscheidenheid van docentenorganisaties, waardoor het beleid zowel met betrekking tot sociaal-economische als met betrekking tot professionele aangelegenheden aan slagvaardigheid inboet, en zoals vooral het enorme aantal zelfstandige, op individuele scholen betrokken, bestuursinstanties, waardoor een wenselijke coördinatie en afstemming van scholen en een integrale planning van onderwijsvoorzieningen bemoeilijkt wordt. Nog afgezien van de vraag naar de wenselijkheid van katholiek onderwijs, dient dan ook zeker de vraag naar de wenselijkheid van deze versnippering in bestuursverantwoordelijkheid aan de orde te worden gesteld. Daarmee zij overigens, om misverstand te voorkomen, niet zonder meer voor openbaar onderwijs gepleit.

Als belangrijkste nadeel van katholiek onderwijs wordt tenslotte veelal gewezen op de mogelijkheid (of vermoede feitelijkheid) van een dusdanige invloed van de kerk of kerkelijke ambtsdragers op het onderwijsbeleid, i.c. de benoemingen, de uitbreiding, de planning, de coördinatie, de experimenten, etc., dat daardoor een, onderwijskundig of maatschappelijk wenselijke, ontwikkeling van het onderwijs belemmerd wordt. Systematische gegevens over de feitelijke aanwezigheid en de omvang van een dergelijke dysfunctionele invloed bestaan er echter niet en bovendien regardeert een dergelijk bezwaar niet het bestaan van katholiek onderwijs als zodanig dan wel de structurering van het beleid en de constructie van de bestuursverantwoordelijkheid ten aan-

zien van het katholiek onderwijs, die los van de wenselijkheid van onderwijs met een katholieke signatuur ter discussie kan worden gesteld. In dit opzicht kan echter wel worden opgemerkt dat in de huidige structuur van het katholiek onderwijs de mogelijkheid voor een, onderwijskundig en maatschappelijk niet te rechtvaardigen, dominantie van 'kerkelijke' belangen in het bestuursbeleid ruimschoots aanwezig is. Zoals wij in hoofdstuk II, paragraaf 1 hebben gezien wordt immers de meerderheid der katholieke scholen door kerkelijke instanties, in casu door kerkbesturen en ordes of congregaties bestuurd. Met alle erkenning van de historisch noodzakelijke en belangrijke rol van deze instanties voor de ontwikkeling van het onderwijs, moet toch worden geconstateerd dat deze constructie, althans structureel, te weinig garanties biedt voor een evenwichtige en deskundige afweging van alle met betrekking tot het onderwijs relevante belangen.²¹ Mede in het licht van de hiervoor bepleite bezinning op een grotere stedelijke, regionale en nationale coördinatie van onderwijsbeleid, kan dan ook onzes inziens worden gesteld dat er, ook los van de ontwikkelingen onder de katholieken, alleszins aanleiding is om aan de herstructurering van het katholiek onderwijs nader aandacht te schenken.

Dit alles leidt ons tenslotte, samenvattend, tot de conclusie, dat het niet alleen niet bezwaarlijk maar zelfs wenselijk is, om daar waar dat structureel, dat wil zeggen accommodatief, financieel, etc., en sociaal, dat wil zeggen afhankelijk van de houding der betreffende bevolkingsgroepen, mogelijk is, en zeker daar waar het onderwijskundig noodzakelijk is, te streven naar een, in bestuur, docentenkorps en leerlingenbestand, levensbeschouwelijk-pluriforme opzet van het voortgezet onderwijs. Voor het lager onderwijs lijkt ons echter momenteel een eigen katholieke verzuilde organisatie nog het meest aangepast aan de bestaande behoeften, de mogelijkheden tot religieuze vorming, de vormingscapaciteit van de kinderen en de, huidige, vormingssituatie in dat schooltype. Met het oog op een adequate realisering van de religieuze vorming en van de eigen levensbeschouwelijke inbreng in het onderwijs zou dan (ook) in katholieke kring de aandacht kunnen worden geconcentreerd op het godsdienstonderwijs en op de verdieping van het religieus zelfbewustzijn der docenten door middel van de opleiding en door middel van eigen, speciaal daarop gerichte, levensbeschouwelijke tijdschriften en docentenorganisaties.

NOTEN

Hoofdstuk I

1 Vgl. b.v.:

- Durkheim E., *Education et sociologie*, Parijs 1922.
- Dewey J., *School and society*, Chicago 1899.
- Dewey J., *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York 1916.
- Linton R., *The study of man*, New York 1936.
- Linton R., *The cultural background of personality*, New York 1945.
- Mead M., *Growing up in New Guinea*, New York 1933.
- Waller W., *The sociology of teaching*, New York 1932.

2 Vgl.:

- Brim O. G., *Sociology and the field of education*, New York 1958.
- Brookover W. B., *A sociology of education*, New York 1955.
- Gross N., The sociology of education, in: R. K. Merton, L. Broom en L. S. Cottrell (eds.), *Sociology today*, New York 1959, p. 128—152.
- Smith Ph. M., Educational sociology, in: Roucek J. S. (ed.), *Contemporary sociology*, New York 1958, p. 383—405.

3 Deze werd overigens in 1928 weer opgeheven en als afdeling opgenomen in de American Sociological Society. De Nederlandse Sociologische Vereniging heeft in 1965 een onderwijssociologische afdeling opgericht.

4 Zie: Brookover W. B., o.c. 1955, en Smith Ph. M., o.c. 1958.

5 Zie: Brim O. G., o.c. 1958, en Gross N., o.c. 1959.

6 Vgl.:

- Gielen J. J., *Het sociale in opvoeding en opvoedkunde*, Den Bosch 1964.
- Lievegoed B. C. J., *Het arbeidsveld der sociale paedagogie*, Utrecht 1955.
- Have T. T. ten, *De sociale opvoeding in het kruisveld der idealen*, Amsterdam 1950.
- Have T. T. ten, *De wetenschap der sociale agogie*, Groningen 1962.
- Stalpers J., *Sociaal pedagogisch werk; de noodzaak van begeleidende vorming*, Tilburg 1965.

7 Leemans E. J., *Op de drempel van de sociologie*, Nijmegen/Utrecht 1960, p. 8—9.

8 Zie b.v.: Sanford H. (ed.), *The American college*, New York 1965.

9 Zie b.v.: G.I.T.P./K.S.K.I., *Integratie in het V.H.M.O.*, Nijmegen/Den Haag 1965—1966 (= Rapport no. 4 en 5).

10 Zie b.v.: Gross N., W. S. Mason en A. W. McEachern, *Explorations in role analysis*, New York 1958.

11 Zie b.v.: Schelsky H., *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*,

Würzburg 1961.

Schultze W., Das Schulwesen in der Bundesrepublik, in Frankreich, England und in den Vereinigten Staaten von Amerika, In: Heintz P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen 1959 (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 3—21.

12 Zie b.v.:

— Bernstein B., Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, In: Heintz P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen 1959 (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 52—79.

— Warner W. L., R. J. Havighurst en M. B. Loeb, *Who shall be educated?* New York 1944.

— Davis A. en R. J. Havighurst, Social class and color differences in child rearing, In: *American sociological review*, Vol. 11, 1946, p. 698 e.v., en Vol. 20, 1955, p. 438 e.v.

— Sears R. R., E. E. Maccoby en H. Levin, *Patterns of child rearing*, Evanston (Ill.) 1957.

— White M. S., Social class, child rearing practices and child behavior, In: *American sociological review*, Vol. 22, 1957, p. 704 e.v.

13 Deze termen zijn ontleend aan Have T. T. ten, o.c. 1962.

14 Dahrendorf R., *Homo sociologicus*, Köln/Opladen 1961, p. 26.

15 Durkheim E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris 1956, p. 5.

16 Durkheim E., o.c. 1956, p. 11.

17 Thurlings J. M. G., *Het sociale conflict*, Nijmegen 1960, p. 118.

18 Vgl.: Parsons T., *The social system*, Glencoe (Ill.) 1952.

19 Thurlings J. M. G., o.c. 1960, p. 117.

20 Hetgeen niet wegneemt dat de socioloog in zijn analyse bepaald rekening moet houden met de 'extra-sociologische' gegevenheden.

21 Thurlings J. M. G., o.c. 1960, p. 118.

22 — Vgl. de definitie van sociaal systeem bij Parsons T., o.c. 1952, p. 24.

— Vgl. ook Thurlings J. M. G., o.c. 1960, p. 134.

23 Zie voor het begrip sociale beheersing:

Hoof J. A. P. van, *Autonomie en motivatie van arbeiders in industriële bedrijven*, Nijmegen 1963, p. 38 e.v.

Wij geven met hem de voorkeur aan het begrip sociale beheersing ter aanduiding van alle gedragsregulerende processen en mechanismen in het sociale systeem. Weliswaar wordt daarvoor in de sociologische literatuur dikwijls het begrip social control gehanteerd (zie: Vercruysse E. V. W., Sociale controle, een omstreden begrip, In: Groenman Sj., W. R. Heere en E. V. W. Vercruysse (red.), *Het sociale leven in al zijn facetten*, deel 2, Assen 1958, kol. 613—618; Roucek J. S., Entwicklung und Stand der Lehre von der sozialen Kontrolle in der Amerikanischen Soziologie, In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jrg. 9, 1957, p. 461 e.v.; Gurvitch G., Social Control, In: Gurvitch G. en W. E. Moore (eds.), *Twentieth century sociology*, New York 1945, Hoofdstuk X, p. 267 e.v.; Doorn J. A. A. van en C. J. Lammers, *Moderne sociologie*, Utrecht 1959, p. 213 e.v., maar de term sociale beheersing is daarvan een juistere vertaling dan sociale controle, dat in het Nederlands een duidelijk sanctionerend karakter heeft.

- 24 Vgl. het begrip 'net balance of consequences' in Merton R. K., *Social theory and social structure*, Glencoe (Ill.) 1957, p. 51.
- 25 Vgl. Blau P. M., *The dynamics of bureaucracy*, Chicago 1955, p. 21 e.v.
- 26 Marsman G. W., *De katholieke dagbladpers in sociologisch perspectief*, Nijmegen 1967, p. 26.
- 27 Merton R. K., o.c. 1957, p. 54.
- 28 Parsons T., o.c. 1952, p. 207—208.
- 29 Vgl. voor de omschrijving van het begrip socialisatie het werk van Loomis C.P. en Z. K. Loomis, *Modern social theories*, New York 1961, waarin onder andere de definiëring van de socialisatie bij W. E. Moore (p. 17), H. Becker (p. 79), D. Kingsley (p. 154), G. C. Homans (p. 230), R. K. Merton (p. 309), T. Parsons (p. 421), P. Sorokin (p. 480) en R. M. Williams (p. 566) zijn opgenomen.
- 30 Thurlings J. M. G., De strijd om nieuwe orde, In: *Sociologische gids*, Jrg. 12, 1965, p. 89—105.
- 31 Wurzbacher G., *Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Stuttgart 1963, p. 19 e.v.
- 32 Bijvoorbeeld:
 - Durkheim E., *Education et sociologie*, Paris 1922.
 - Child I. L., Socialization, In: G. Lindzey (ed.), *Handbook of social psychology*, Vol. II, Cambridge (Mass.) 1954, p. 655—692.
- 33 Doorn J. A. A. van en C. J. Lammers, o.c. 1959, p. 315 e.v.
- 34 Merton R. K., o.c. 1957, p. 265—268.
- 35 Vgl. voor een verdere uitwerking daarvan Doorn J. A. A. van en C. J. Lammers, o.c. 1959, p. 260 e.v.
- 36 Zie b.v.:
 - Sociologisch Instituut van de Katholieke Universiteit, *Nihilisme of differentiële participatie?*, Nijmegen 1961.
 - Vervoort C. E., Positie en rol van de student in de universitaire samenleving, In: *Sociologische gids*, Jrg. 6, 1959, p. 242 e.v.
 - Lammers C. J., *Het Koninklijk Instituut voor de Marine*, Assen 1963.
- 37 Dahrendorf R., o.c. 1961, p. 43.
- 38 Vgl. Wurzbacher G., o.c. 1963, p. 23 e.v.
- 39 Zie voor de begrippen: Oldendorff A., *De psychologie van het sociale leven*, Utrecht 1953, p. 50—51.
- 40 Vgl. b.v. Calon P. J. A. en J. J. G. Prick, *Psychologische grondbegrippen*, Arnhem 1962, p. 140 e.v.
- 41 Op de implicaties van die confrontatie komen wij later nog terug.
- 42 Dahrendorf R., o.c. 1961, p. 38.
- 43 Wurzbacher G., o.c. 1963, p. 5.
- 44 Zie over de normaliteit: Thurlings J. M. G., *Mogelijkheden en grenzen van een empirisch sociologisch normaliteitsoordeel*, Nijmegen 1963.
- 45 Zie: Dahrendorf R., Pfad aus Utopia, In: Dahrendorf R., *Gesellschaft und Freiheit*, München 1961, p. 49 e.v.; zie ook: C. W. Mills, *De sociologische visie*, Utrecht 1963, p. 46 e.v.
- 46 Zie bijvoorbeeld Parsons T., o.c. 1952, over 'The processes of change of social systems' p. 480 e.v.

- 47 Dit begrip is ontleend aan Gross N., W. S. Mason en A. W. McEachern, o.c. 1958. Zie ook Merton R. K., o.c. 1957, die op p. 369—370 onderscheid maakt tussen de status-set als het geheel van verschillende posities van een persoon en de role-set als het geheel van verschillende betrekkingen vanuit één positie.
- 48 Vgl.:
— Gross N., W. S. Mason en A. W. McEachern, o.c. 1958.
— Dahrendorf R., o.c. 1961, p. 26.
- 49 Vgl. Gross N., W. S. Mason en A. W. McEachern, o.c. 1958, waarin dit door middel van onderzoek is aangetoond.
Vgl. in dit verband ook de interessante hoewel niet zo diepgravende gegevens in Brookover W. B., o.c. 1955, p. 247, waaruit blijkt dat de verwachtingen van het schoolbestuur, de leerkrachten zelf en de leerlingen ten aanzien van het gedrag van de leerkrachten in en buiten de school, sterk uiteenlopen, bijvoorbeeld m.b.t. dansen, roken, kerkbezoek, het spreken over controversiële issues, etc.
- 50 Zie Dahrendorf R., o.c. 1961, p. 36.
- 51 Dahrendorf R., o.c. 1961, p. 37.
- 52 Vgl. Doorn J. A. A. van en C. J. Lammers, o.c. 1959, p. 108—109.
- 53 Zie Merton R. K., o.c. 1957, p. 371 over 'social mechanisms for the articulation of roles in the role-set'.
- 54 Deze conclusies zijn gedistilleerd uit het werk van Klapper J. P., *The effects of mass-communications*, Glencoe (Ill.) 1960, waarin hij op basis van de resultaten van een duizendtal studies en onderzoeken over (massa-) communicatie een aantal generalisaties construeert.
- 55 Vgl. ook Festinger L., *A theory of cognitive dissonance*, Evanston (Ill.) 1957.
- 56 Vgl.:
— Katz E., The two-step flow of communication, In: *Public opinion quarterly*, Vol. 21, 1957, p. 61—78.
— Merton R. K., o.c. 1957, Hoofdstuk 10: Patterns of influence, p. 387 e.v.
— Lazarsfeld P. F., B. Berelson en H. Gaudet, *The people's choice*, New York 1944.
— Berelson B., P. F. Lazarsfeld en W. N. McPhee, *Voting*, Chicago 1955.
— Katz E. en P. F. Lazarsfeld, *Personal influence*, Glencoe (Ill.) 1955.
- 57 Merton R. K., o.c. 1957, p. 302 e.v.
- 58 Kob J., *Erziehung in Elternhaus und Schule*, Stuttgart 1963, p. 15.
- 59 Het zou van groot belang zijn wanneer er over die periode meer sociologisch onderzoek zou worden gedaan, vanuit de huidige stand van die wetenschap. Bij gebrek aan dergelijke studies maken ook wij ons hier schuldig aan simplificerende generalisaties, die overigens voor ons doel toereikend zijn.
- 60 Zie voor begrip en proces:
Doorn J. A. A. van en C. J. Lammers, o.c. 1959, p. 118 e.v.
- 61 Zie: Mayntz R., *Organisatie-sociologie*, Utrecht 1965, p. 7.
- 62 Vgl.:
— Kob J., o.c. 1963, Hoofdstuk I.
— Brubacher J. S., The development of formal education, In: C. H. Gross, S. P. Wronski en J. W. Hamson, *School and society*, Boston 1962, p. 32 e.v.

- Weiss C., *Abriss der pädagogischen Soziologie*, Dl. Ia en Ib, Bad Heilbrunn 1958—1960.
- 63 Zie over schaal en schaalvergroting:
Doorn J. A. A. van, Schaalvergroting als een proces van sociale verandering, In: *Sociologische Gids*, Jrg. 7, 1960, p. 2—20.
- 64 We moeten er natuurlijk op wijzen dat reeds vanaf de 17e eeuw tal van dergelijke schaalvergroterende en specialiserende tendenties optreden en dat die tendens nog in onze dagen toeneemt. Voor grote groepen van de bevolking is ze echter pas in de 19e eeuw een realiteit geworden.
- 65 Oldendorff A., Gezinsproblemen in verband met de huidige maatschappijstructuur, In: Sj. Groenman, W. R. Heere en E. V. W. Vercruysse (red.), *Het sociale leven in al zijn facetten*, Deel I, Assen 1958, kol. 119 e.v.
- 66 Schelsky H., *Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart*, Stuttgart 1954.
Schelsky H., *Changing family structures under conditions of social and economic development*, Den Haag 1958.
Schelsky H., *Die skeptische Generation*, Düsseldorf-Köln 1960.
Zie ook:
— Ogburn W. F. en M. F. Nimkoff, *Technology and the changing family*, Boston 1955.
— König R., Soziologie der Familie, In: A. Gehlen en H. Schelsky (Hrsg.), *Soziologie*, Düsseldorf-Köln 1955, p. 121—158.
- 67 Vgl. Mannheim K., *Diagnose van onze tijd*, Leiden 1947, p. 36 e.v.
- 68 Zie voor het onderscheid particularistisch-universalistisch:
— Parsons T. en E. A. Shils (eds.), *Toward a general theory of action*, Cambridge (Mass.) 1959, p. 82.
— Parsons T., o.c. 1952, p. 101 e.v.
- 69 Hoewel de ontwikkeling in deze richting natuurlijk slechts geleidelijk plaatsvond; nog rond 1850 deelde Thorbecke de scholen standsgewijs in.
- 70 Idenburg Ph. J., *De sleutelmacht der school*, Groningen 1958 (= Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, no. 63).
Zie ook: Daheim H., Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, In: Glass D. V. en König R. (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, Köln/Opladen 1961 (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 5), p. 200 e.v.
- 71 Schelsky H., o.c. 1961, p. 17.
- 72 Vgl.:
— Hoof J. A. P. van, o.c. 1963, p. 48.
— Mayntz R., o.c. 1965, p. 19.
Vgl. ook: Doorn, J. A. A. van, *Een sociologische benadering van het organisatie-verschijnsel*, Leiden 1956, die er de nadruk op legt dat organisatie een techniek van sociale controle is waardoor groepen en gedragingen zich in meerdere of mindere mate kunnen kenmerken.
- 73 Om misverstand te voorkomen moet er met nadruk op worden gewezen dat het doel van een organisatie niet equivalent is aan de feitelijke functie van een organisatie. De feitelijke gevolgen die een organisatie realiseert zullen dikwijls niet alle als zodanig in en door de organisatie worden nagestreefd

of zelfs worden onderkend.

In termen van functionaliteit kan het doel het best worden aangeduid als de bewust geïntendeerde functionaliteit.

- 74 Doorn J. A. A. van, o.c. 1956, m.n. p. 204 e.v.
- 75 Doorn J. A. A. van, o.c. 1956, p. 37 e.v.
- 76 Zie voor een omschrijving en definiëring van de pattern-variables: Parsons T. en E. A. Shils (eds.), o.c. 1959, p. 78 e.v.
Vgl. voor de typering van organisaties aan de hand van pattern-variables ook: Mayntz R., o.c. 1965, p. 24.
Analoge typering kan men aantreffen bij Merton R. K., o.c. 1957, p. 195 e.v., die evenals Parsons overigens, daarbij in sterke mate steunt op de verhandelingen van Max Weber over de bureaucratie.
- 77 Zie voor de definiëring van deze begrippen: Parsons T. en E. A. Shils (eds.), o.c. 1959, p. 80 e.v.
- 78 Vgl. b.v.:
— Diedrich K., *Elternhaus und Schule. Ein Beitrag zur inneren Schulreform*, Berlin 1961.
— Perquin N. C. A., Menselijke verhoudingen in de school, In: F. J. Th. Rutten e.a., *Menselijke verhoudingen*, Bussum 1955, p. 155 e.v.
- 79 Vgl. hiervoor:
— Kob J., o.c. 1963, met name p. 25 e.v.
— Parsons T., The school class as a social system: some of its functions in American society, In: *Harvard educational review*, Vol. 29, 1959, p. 297 e.v.
— Havighurst R. J. en B. L. Neugarten, *Society and education*, Boston 1962, p. 150 e.v.
— Gordon C. W., The role of the teacher in the social structure of the high school, In: *The journal of educational sociology*, Vol. 29, 1955, p. 21 e.v.
— Schelsky H., *Anpassung oder Widerstand?*, Heidelberg 1961, p. 50 e.v.
— Pelosi E., *Vrij Onderwijs*, Tilburg 1960, p. 146—147.
- 80 Zie b.v.:
— Bush R. N., *The teacher-pupil relationship*, New York 1954.
— Jenkins D. H. en R. Lippitt, *Interpersonal perceptions of teachers, students and parents*, Washington 1951.
- 81 Vgl. voor een voortreffelijke verhandeling over het organisationeel karakter van het onderwijs: Bidwell C. E., The school as a formal organization, In: J. G. March (ed.), *Handbook of organizations*, Chicago 1965, p. 972 e.v.
- 82 Vgl. voor een omschrijving van de bureaucratische structuur:
— Merton R. K., o.c. 1957, p. 195 e.v.
— Doorn J. A. A. van en C. J. Lammers, o.c. 1959.
— Braam A. van, *Ambtenaren en bureaucratie in Nederland*, Zeist 1957.
— Blau P. M. en W. R. Scott, *Formal organizations*, San Francisco 1962.
- 83 Vgl.:
— Idenburg Ph. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, Groningen 1964, met name Hoofdstuk 9, p. 322 e.v.
— Pelosi E., o.c. 1960.
- 84 — Zie voor de verhouding tussen organisatie en professie in het onderwijs

ook: Bidwell C. E., o.c. 1965 en Moor R. A. de, *De Universiteit: een professionele organisatie*, Tilburg 1967.

- Zie voor een beschrijving van een andere gecombineerd organisatorisch-professionele structuur:

Doorn J. A. A. van, The officer corps. A fusion of profession and organisation, In: *Archives européennes de sociologie*, Tome VI, 1965, p. 262 e.v.

Voor een goed begrip zij opgemerkt dat wij in het volgende weliswaar onderscheid maken tussen het organisationeel en het professioneel element in het onderwijs, vanwege de duidelijkheid en het feit dat daarbij veelal verschillende structuren en groeperingen relevant zijn, doch dat in feite de professionalisering een bepaalde vorm van organisatie is.

85 Vgl.:

- Vollmer H. M. en D. L. Mills (eds.), *Professionalization*, Englewood Cliffs (N. J.) 1966.

- Doorn J. A. A. van, Professionalisering in het maatschappelijk werk, In: *Tijdschrift voor maatschappelijk werk*, Jrg. 15, 1961, p. 353 e.v.

- Doorn J. A. A. van, o.c. 1965.

- Schreuder O., *Het professioneel karakter van het geestelijk ambt*, Nijmegen 1964.

- Lieberman M., *Education as a profession*, Englewood Cliffs (N.J.) 1963.

86 Lieberman M., o.c. 1963, p. 87—123.

- 87 — Vgl. in dit verband het verzet van leraren-organisaties ten aanzien van verschillende punten in de Mammoet-wet en met name bijvoorbeeld de discussie rond de klassieke talen.

Zie: Elias T., *Van Mammoet tot wet*, Den Haag 1963.

- Vgl. ook Bidwell C. E., o.c. 1965.

88 Albinski M., *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*, Assen 1959.

89 Matthijssen M. A. J. M. en J. M. A. Munnichs, *Het vormingsdoel van het v.h.m.o.*, Den Bosch 1962 (= Publikaties van het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het V.H.M.O., no. 13).

90 Kob J., *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule*, Würzburg 1958, met name p. 35 e.v.

91 Kob J., o.c. 1958, p. 47.

92 Kob J., o.c. 1958, p. 49.

93 Vgl. bijvoorbeeld:

- Floud J. E., Die Schule als eine selektive Institution, In: Heintz P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen 1959 (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 40—51.

- Scheuerl M., *Begabung und gleiche Chancen*, Heidelberg 1958.

- Heek F. van, Soziale Faktoren in den Niederlanden, die einer optimalen Nachwuchsauslese für akademische Berufe im Wege stehen, In: Glass D. V. en König R. (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, Köln/Opladen 1961 (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 5), p. 243 e.v.

- Daheim H., Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, In: Glass D. V. en König R. (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, Köln/Opladen 1961 (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-*

- psychologie, Sonderheft 5), p. 200 e.v.
- Floud J. E., A. H. Halsey en F. M. Martin, *Social class and educational opportunity*, Londen 1957.
 - Matthijssen M. A. J. M. en G. J. M. Sonnemans, *Schoolkeuze en school-succes bij v.h.m.o. en u.l.o. in Noord-Brabant*, Tilburg 1958.
 - Matthijssen M. A. J. M., Onderwijs en sociaal milieu in Zuid-Limburg, In: *Sociaal kompas*, Vol. 5, 1957—1958, p. 150—174.
 - Wijnkoop A. A. van, *Verder leren*, Groningen 1965.
 - I.T.S., *Achtergronden van beroepskeuze*, Nijmegen 1966.
 - I.T.S., *Ouders en de beroepskeuze van hun kinderen*, Nijmegen 1967.
- 94 Vgl. bijvoorbeeld:
- G.I.T.P./K.S.K.I., *Integratie in het V.H.M.O.*, Nijmegen/Den Haag 1965—1966 (= Rapport no. 4 en 5).
 - Bernstein B., o.c. 1959.
 - Thomas H., Einfluss des Elternhauses auf das Verhältnis der Jugendlichen zur Leistung, In: *Psychologie und Praxis*, Jrg. 1, 1956—1957, p. 22 e.v.
 - Summerskill J., Drop-outs from college, In: N. Sanford (ed.), *The American college*, New York 1965, p. 627 e.v.
 - Douglas J. W. B., *The home and the school*, London 1964.
 - Frazer E., *Home environment and the school*, London 1959.
- 95 Vgl. Bernstein B., o.c. 1959.
- 96 Sanford N. (ed.), *The American college*, New York 1965, Part. 7: The effects of college education, p. 805 e.v.
- 97 Webster H., M. Freedman en P. Heist, Personality changes in college students, In: N. Sanford (ed.), *The American college*, New York 1965, p. 828.
- 98 Vgl. ook Brim O. G., *Sociology and the field of education*, New York 1958, p. 231.
- 99 Klapper J. P., o.c. 1960. Vgl. ook par. 1 van dit hoofdstuk.
- 100 Vgl. bijvoorbeeld:
- K.S.K.I., *De maatschappelijke functie van het u.l.o.*, Den Haag 1959.
 - I.T.S., *Het oordeel over de dagopleiding van de sociale academie*, Nijmegen 1966.
 - Gembardt U., Akademische Ausbildung und Beruf, In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jrg. 11, 1959, p. 223 e.v.
 - K.S.K.I., *De maatschappelijke functie van het lager nijverheidsonderwijs voor meisjes*, Den Haag 1963.
- 101 Een belangrijke compilatie van een aantal op dit terrein bestaande inzichten en onderzoeksresultaten is de reader van Miles M. B. (ed.), *Innovation in education*, New York 1964.
- 102 Vgl. voor vele van deze veranderingsfactoren:
- Moore W. E., *Sociale verandering*, Utrecht 1965.
- 103 Vgl. Cadwallader M. L., The cybernetic analysis of change in complex social organizations, In: *American journal of sociology*, Vol. 65, 1959—1960, p. 154—157.
- 104 De begrippen feed-back of terugkoppeling en negatieve feedback of tegenkoppeling zijn, zoals bekend, ontleend aan de cybernetica. Zie voor een

- omschrijving van deze begrippen: Bok S. T., *Cybernetica*, Utrecht/Antwerpen 1959, of Marsman G. W., *De katholieke dagbladders in sociologisch perspectief*, Nijmegen 1967, p. 116 e.v.
- 105 Vgl.:
— Cadwallader M. L., o.c. 1959—1960.
— Blau P. M., o.c. 1955, p. 183 e.v.
- 106 Zie voor een bijzonder bruikbaar onderscheid tussen verschillende soorten veranderingen in het onderwijs:
Miles M. B. (ed.), o.c. 1964, p. 15 e.v.
- 107 Vgl. Miles M. B. (ed.), o.c. 1964, p. 634.
- 108 Vgl.:
— Matthijssen M. A. J. M., De democratisering van het v.h.m.o., In: *Het Schoolbestuur*, Jrg. 33, 1965, p. 119—124.
— Idenburg Ph. J., o.c. 1964, p. 135 e.v.
- Lütken Ch., Die Schule als Mittelklasseninstitution, In: Heintz P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen 1959 (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 22—39.
- van Kemenade J. A., Onderwijs en sociale ongelijkheid, In: *K.U.-Nieuws*, jrg. 2, no. 1, 1966, p. 10 e.v.
- 109 De geschiedenis en de invoering van de wet op het voortgezet onderwijs is daar een sprekend voorbeeld van, vgl. Elias T., o.c. 1963, en Idenburg Ph. J., o.c. 1964, p. 323.
Vgl. voor deze problematiek ook Miles M. B. (ed.), o.c. 1964, p. 634.
- 110 Miles M. B. (ed.), o.c. 1964, p. 634.
- 111 Zie voor dergelijke instanties en hun bevoegdheden:
— Idenburg Ph. J., o.c. 1964.
— Pelosi E., o.c. 1960.
- 112 Moor R. A. de, Taak en vorming van academici, In: *Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs, Deel 1: Inleidingen*, Eindhoven 1966.
- 113 Kob J., o.c. 1963, Hoofdstuk II: Ergebnisse einer Erhebung bei Eltern über Mentalitäts- und Verhaltensstrukturen gegenüber der Schule, p. 36 e.v.
- 114 Daarnaast wordt er wel, verspreid in de literatuur, over dit vraagstuk gesproken, maar bijna nooit op basis van systematisch onderzoek, vgl. b.v.: Idenburg Ph. J., Verwachtingen van het gezin ten opzichte van de school, In: *Opvoeding*, jrg. 12, 1962, p. 290 e.v.
- 115 Kob J., o.c. 1963, p. 74.
- 116 Vgl. ook:
— I.T.S., *Achtergronden van beroepskeuze*, Nijmegen 1966.
— I.T.S., *Ouders en de beroepskeuze van hun kinderen*, Nijmegen 1967.
- 117 Vgl. I.T.S., o.c. 1966 en 1967.
- 118 Kob J., o.c. 1963, p. 41.
- 119 In hoeverre en voor welke categorieën dat het geval is en met name met betrekking tot de godsdienst zullen wij nog in ons onderzoek vaststellen.

Hoofdstuk II

- 1 Zie voor dit onderscheid: Pelosi E., o.c. 1960, p. 152 e.v.
- 2 Het heeft in verband daarmee uiteraard ook specifieke structurele kenmerken. Op een aantal daarvan komen wij later in ons betoog nog terug. Zie echter voor een meer uitvoerige schets van de juridische en administratieve structuur:
 - Idenburg Ph. J., o.c. 1964.
 - Pelosi E., o.c. 1960.
- 3 Zie b.v.:
 - Rahner K., *Christendom en Kerk in onze tijd*, Brugge 1955, p. 40 e.v.
 - Schillebeeckx E., Een nieuwe duiding van Kerk en Christendom is groeiende, In: *De Gelderlander*, 16 maart 1966.
- 4 Pelosi E., o.c. 1960, met name Hoofdstuk III, p. 152 e.v.
- 5 Vgl. Pelosi E., o.c. 1960.
- 6 Vgl. Pelosi E., o.c. 1960, p. 183 e.v.
- 7 We zien af van alle mogelijke variaties die er te dien aanzien in de verschillende schooltypen bestaan, en we maken met name een uitzondering voor het wetenschappelijk onderwijs, waar de vrijheid van inrichting veel verder gaat dan in de andere onderwijs-typen, vooral ook omdat daar geen uniforme eindexamen-eisen bestaan.
- 8 Vgl. Idenburg Ph. J., o.c. 1964, p. 264 e.v.
- 9 Ontleend aan: De bestuursvormen en subsidiëring in het katholiek onderwijs, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 32, 1964, p. 95 e.v.
- 10 Zie: *Het schoolbestuur*, o.c. Jrg. 32, 1964.
- 11 Voor het voortgezet onderwijs staan ons geen vergelijkende gegevens ter beschikking.
- 12 Een interessant verschil tussen stichtingen en verenigingen is vooral dat het bestuur van verenigingen meestal door de leden gekozen wordt en dat van stichtingen niet.
- 13 Zoals bijvoorbeeld:
 - onderwijs in de katholieke geest.
 - onderwijs overeenkomstig de katholieke leer.
 - en een meer moderne versie als: onderwijs op basis van christelijke inspiratie.
- 14 Deze taakomschrijving is niet in alle statuten van katholieke scholen dezelfde. Deze en de volgende formuleringen zijn echter volgens het R.K. C.B.O.O. wel de meest gehanteerde.
- 15 Bronnen:
 - C.B.S., *Statistiek van het kleuteronderwijs en van de voorziening in de behoefte aan kleuterleidsters 1950/'60*, Zeist, 1960.
 - C.B.S., *Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs 1959/'60*, Zeist 1961.
 - C.B.S., *Statistiek van het uitgebreid lager onderwijs 1959/'60*, Zeist 1960.
 - C.B.S., *Statistiek van het buitengewoon lager onderwijs 1958—1962*, Zeist 1964.
 - C.B.S., *Statistiek van het kweekschool onderwijs 1959/'60*, Zeist 1960.
 - C.B.S., *Statistiek van het voorbereidend hoger- en middelbaar onderwijs*

- 1959/'60, Zeist 1960.
- C.B.S., *Statistiek van het nijverheidsonderwijs 1959/'60*, Zeist 1960.
 - C.B.S., *Statistiek van het land- en tuinbouwonderwijs 1959/'60*, Zeist 1960.
 - C.B.S., *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland, editie 1966, deel 1, tabellen*. Den Haag 1966.
- 16 Bronnen, zie voetnoot 15.
- 17a. Bronnen:
- De onderwijsstatistieken vermeld in voetnoot 15.
 - C.B.S., *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland*, Utrecht 1951.
 - C.B.S., *Statistiek van het nijverheidsonderwijs 1951—1952*, Utrecht 1952.
 - C.B.S., *Statistiek van het land- en tuinbouwonderwijs 1951*, Utrecht 1952.
 - C.B.S., *12e Volkstelling annex woningtelling 31 mei 1947. Serie B: Voornaamste cijfers per gemeente. Deel 5: Kerkelijke gezindten*, Den Haag 1950.
 - C.B.S., *13e Algemene Volkstelling 31 mei 1960. Deel 7: Kerkelijke gezindte. B: Voornaamste cijfers per gemeente*, Zeist 1963.
- b. Wanneer voor een schooltype de gegevens van later datum dan 1930 waren, werd de toe- of afname van leerlingen zowel als van bevolkingsgroepen gebaseerd op deze betreffende datum na 1930. In dit geval is achter het schooltype het jaartal anders dan 1930 aangegeven.
- De toe- of afname van de religieuze bevolkingsgroepen werd vastgesteld aan de hand van de volkstellingsgegevens van 1930, 1947 en 1960, waarbij voor de tussenliggende jaren, aan de hand van de gemiddelde jaarlijkse groeicijfers voor de perioden 1930—1947 en 1947—1960, een schatting van de grootte van deze groepen moest worden gemaakt.
- c. Het teken — betekent dat de ratio of het groeicijfer niet kon worden berekend, omdat het schooltype van de betreffende richting in het basisjaar (nog) niet bestond.
- 18 Vgl. voor de ontwikkeling van het katholiek onderwijs na de tweede wereldoorlog:
- R.K.C.B.O.O./K.S.K.I., *Het R.K. voortgezet onderwijs regionaal bezien*, Den Haag 1960.
 - Souren C., Omvang en groei van het katholiek onderwijs, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 32, 1964, p. 192 e.v.
 - Happel H. F. en J. de Hooge, Kwantitatieve ontwikkeling van het katholiek V.H.M.O. 1925—1965, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 33, 1965, p. 110 e.v.
- 19 Zie m.n. de grafieken in: Souren C., o.c. 1964.
- 20 Vgl.
- R.K.C.B.O.O./K.S.K.I., o.c. 1960.
 - Matthijssen M., *Katholiek middelbaar onderwijs en intellectuele emancipatie*, Nijmegen 1958.
- 21 Dat wil zeggen een relatief lagere deelname aan het katholiek onderwijs ten opzichte van de totale deelname aan het onderwijs per onderwijstype.
- 22 Vgl.:
- R.K.C.B.O.O./K.S.K.I., o.c. 1960.

- K.S.K.I. *De schoolsituatie van de 12 t.m. 15-jarigen in Nederland, kwantitatief beschouwd*, Den Haag 1958 (= Rapport no. 183).
- 23 Dit kan overigens op zich wijzen op een geringere belangstelling van de katholieken voor dit soort vormen van onderwijs of op een bij het beleid levende overtuiging dat katholiek onderwijs bij deze schooltypen minder noodzakelijk is.
 - 24 K.S.K.I.-rapport 183.
 - 25 K.S.K.I.-rapport 183.
 - 26 En dan zou men om een inzicht te krijgen in de belangstelling voor katholiek onderwijs nog rekening moeten houden met de aanwezigheid van katholiek en openbaar onderwijs binnen een redelijk bereikbare afstand.
 - 27 Men moet er dan van uitgaan dat het aantal niet-katholieken op katholieke scholen uiterst gering is.
 - 28 Vgl. de grafieken vermeld in voetnoot 19.
 - 29 Deze cijfers zijn gebaseerd op het aantal jongens- en meisjesleerlingen van het katholiek g.l.o., van 1953 t.m. 1959; zie C.B.S., *Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs 1953—1957, 1958/'59, 1959/'60*, Zeist 1957, 1959, 1961.
 - 30 Deze veronderstelling is evenwel niet geheel correct omdat, zoals bekend, de katholieken op het g.l.o. meer doubleren en meer en eerder gaan werken. De betreffende percentages zullen dus waarschijnlijk lager moeten zijn. Door ze hier te handhaven maximaliseren wij het aantal katholieke leerlingen op niet-katholieke scholen.
 - 31 Zie voor totaal aantal mannelijke en vrouwelijke leerlingen op het voortgezet onderwijs in 1960, de C.B.S.-publicaties vermeld in voetnoot 15.
 - 32 Zie de C.B.S.-publicaties vermeld in voetnoot 15.
 - 33 Ook deze veronderstelling is niet geheel correct. Aangenomen kan worden dat in bepaalde gevallen ook niet-katholieken katholiek onderwijs volgen. Door deze veronderstelling te handhaven minimaliseren wij het aantal katholieken op niet-katholieke scholen en wordt de vertekening ten gevolge van de veronderstelling in voetnoot 30 in zekere zin gecorrigeerd.
 - 34 Deze veronderstelling is discutabel. Het is namelijk ook mogelijk dat de katholieke jongens en meisjes die op niet-katholieke scholen zitten, zich over de schooltypen verdelen als de leerlingen van het katholiek onderwijs, of ook op een wijze die zelfs daar van afwijkt.
Door de hier gehanteerde veronderstelling maximaliseren wij waarschijnlijk het aantal katholieken op niet-katholieke u.l.o. en v.h.m.o. scholen en minimaliseren wij het aantal op niet-katholieke v.g.l.o., n.o. en overige scholen.
 - 35 Zie K.S.K.I.-rapport 183, p. 24.
Uit de binnengekomen antwoorden (60% van het totaal) bleek dat het aantal kinderen aanwezig op de l.t.s. en afkomstig uit het katholiek g.l.o., 33% meer bedraagt dan het aantal leerlingen op de katholieke l.t.s. of met andere woorden dat 25% van de l.t.s.-leerlingen afkomstig uit het katholiek g.l.o. op niet-katholieke lagere technische scholen zit.
 - 36 Deze cijfers zijn gebaseerd op gegevens uit de C.B.S.-publicaties vermeld in voetnoot 15 en 17 en op overeenkomstige wijze berekend als de cijfers voor 1960 in tabel 2.1.5.
 - 37 De keuze van juist deze landen is bepaald door het feit dat de auteur in het

kader van een niet-gepubliceerde studie over het Europese onderwijs, over enig inzicht in de onderwijssituatie van deze landen beschikte.

Overigens is deze situatie van het confessioneel onderwijs in andere landen bepaald niet beter, zelfs veelal ongunstiger, dan in de hier genoemde, vgl.:

— Unesco, *World survey of education, Vol. IV: Higher education*, Paris 1966.

— Bodzenta E., *Die Katholiken in Oesterreich*, Wenen 1962.

— McCluskey N. G. (ed.), *Catholic education in America: a documentary history*, New York 1964.

- 38 Al de volgende gegevens betreffende de situatie van het bijzonder onderwijs in de hier te bespreken landen ontleen wij ten dele aan een niet gepubliceerde studie van het Studie- en Research Centrum voor Sociale Wetenschappen. Voor verdere nuanceringsen en interpretatie van de gegevens en regelingen heeft Mr. A. J. de Beurs, hoofd van de afdeling Buitenlandse Betrekkingen van het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding zich namens ons tot verschillende buitenlandse deskundigen over het bijzonder onderwijs in de betreffende landen gewend. Wij zijn daarvoor de heer De Beurs en de respectieve deskundigen zeer dankbaar omdat het praktisch onmogelijk is van buitenaf de feiten en regelingen in de verschillende landen adequaat te evalueren. Overigens is deze weergave in dit kader uiteraard beperkt en globaal.

- 39 Ontleend aan: Unesco, o.c. 1966, p. 214—215.

- 40 Dit is mogelijk omdat in Duitsland de bevoegdheid inzake het onderwijs volledig bij de Bundesländer ligt. Ieder 'Land' is voor zijn eigen onderwijs verantwoordelijk; er is geen nationaal onderwijsministerie, doch wel een 'Ständige Konferenz der Kultusminister' van de afzonderlijke bondsstaten. De administratieve structuur van het onderwijs en trouwens ook het onderwijsbeleid zelf zijn niet in alle 'Länder' gelijk.

- 41 Deze gegevens zijn ontleend aan: Unesco, o.c. 1966, p. 524—525.

- 42 Wanneer wij kortheidshalve over Engeland spreken, dan wordt bedoeld Engeland en Wales.

— Zie ook: Idenburg, Ph. J., De schoolstrijd in Engeland, In: *Socialisme en democratie*, Jrg. 11, 1954, p. 371 e.v.

- 43 Het directe onderwijsbeleid in Engeland ligt in handen van \pm 150 Local Education Authorities (L.E.A.). Deze L.E.A.'s zijn uit en door de bevolking van het gebied gekozen lichamen, die verordenende en controlerende bevoegdheid ten aanzien van het onderwijs in dat gebied hebben. In feite vormen de L.E.A.'s uit hun midden ieder een 'Education Committee' en daarbinnen weer 'sub-committees' voor de verschillende soorten onderwijs, die zich met de dagelijkse gang van zaken betreffende het onderwijs bezighouden. Deze committees bestaan uit L.E.A.-leden waaraan onderwijsdeskundigen kunnen worden toegevoegd. In deze structuur komt de overtuiging tot uitdrukking, dat niet de specialisten het beleid moeten bepalen, maar de burgers zelf op grond van hun belangen en de door hen gerepresenteerde belangen van de samenleving, waarbinnen de opvattingen van de specialisten pas een verantwoord relif kunnen krijgen. De L.E.A.'s nemen het initiatief tot de oprichting en uitbreiding van scholen, hetgeen overigens door de minister moet worden goedgekeurd; zij dragen autonoom zorg voor goede

- en voldoende primaire en secundaire onderwijsvoorzieningen in het betreffende gebied. De L.E.A.'s betalen de leerkrachten en stellen het leerplan en het lessenrooster op binnen het kader van de parlementaire wetten te dien aanzien. Zij regelen de examens, terwijl de hoofden der scholen de leerkrachten benoemen en ontslaan.
- 44 Gegevens verkregen van de Catholic Education Council te Londen.
- 45 Vgl. ook Idenburg Ph. J., *De schoolstrijd in Frankrijk*, In: *Socialisme en democratie*, Jrg. 11, 1954, p. 193 e.v.
- 46 Ontleend aan: Unesco, o.c. 1966, p. 478—479.
- 47 Ontleend aan: Unesco, o.c. 1966, p. 674—675.
- 48 Zie: Kruyt J. P. en W. Goddijn, *Verzuiling en ontzuiling*, In: Hollander A. N. J. den e.a. (red.), *Drift en koers*, Assen 1961, p. 239 e.v., en p. 241 e.v.
- 49 Vgl. Rogier L. J., *Katholieke herleving*, Den Haag 1956.
- 50 Het meest expliciet en uitvoerig is de verzuiling gedefinieerd door J. A. A. van Doorn in zijn artikel: *Verzuiling; een eigentijds systeem van sociale controle*, In: *Sociologische Gids*, Jrg. 3, 1956, p. 41 e.v. De door ons gegeven definitie sluit daar nauw bij aan; wij menen alleen dat de door Van Doorn benadrukte emotionaliteit in de definiëring van het verschijnsel weinig ter zake doet en dat het onjuist is onder het begrip verzuiling ook die ideologische organisaties te vatten die strikt religieuze functies vervullen.
- 51 Schelfhout C. E., *Vernieuwend onderwijsbeleid*, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 32, 1964, p. 5.
- 52 Het zou van groot belang zijn wanneer door historici en sociologen tezamen, een systematische analyse werd gemaakt van de krachten en waarden die in de verschillende landen in verschillende perioden voor deze differentiële institutionalisering bepalend zijn geweest.
- 53 Onder manifeste functie verstaan wij, met R. K. Merton, dat objectief waarneembare en sociaal gewaardeerde gevolg van een institutie of een activiteit dat door de actoren ook als zodanig onderkend en bedoeld is.
- 54 Zie: Kruyt J. P. en W. Goddijn, o.c. 1961, p. 237.
- 55 Vgl.:
- Kruyt J. P. en W. Goddijn, o.c. 1961.
 - Rogier L. J., o.c. 1956.
 - Heek F. van, *Het geboortenniveau der Nederlandse Rooms-katholieken*, Leiden 1954, Hoofdstuk 8, p. 116 e.v.
 - Goddijn W., *Katholieke minderheid en protestantse dominant*, Assen 1957, met name p. 39 e.v.
 - Schöffner I., *Verzuiling een specifiek Nederlands probleem*, In: *Sociologische gids*, Jrg. 3, 1956, p. 121 e.v.
- 56 Dit en de nu volgende korte historische schets van de situatie van deze bevolkingsgroepen rond het midden van de vorige eeuw, is gebaseerd op:
- Rogier L. J., o.c. 1956.
 - Weiler A. G. e.a., *Geschiedenis van de Kerk in Nederland*, Utrecht/I—II, Utrecht/Antwerpen 1957.
 - Verberne L. G. J., *Geschiedenis van Nederland in de jaren 1850—1925*, Utrecht/Antwerpen 1957.
 - Commissaris A. C. J., *Van toen wij vrij werden; eenige hoofdstukken uit de geschiedenis der katholieke kerk in Nederland sedert 1795*, Deel 1 en

- 2, Groningen/Den Haag 1928—1929.
- Romein J. en A., *De Lage Landen bij de Zee, Deel III: Van 1747 tot 1898*, Zeist 1961.
- 57 Zoals: De Anti-Revolutionaire Partij (1877) en Patrimonium (1877).
- 58 Overigens schaarden niet alle reformatorische christenen zich in één organisatie-patroon. Naast de orthodox-calvinistische zuil, is er al spoedig een (kleinere) vrijzinnig-protestantse zuil ontstaan, (C.H.U., V.P.R.O., etc.) die minder hecht georganiseerd is en die zich ook meer dan de orthodox-protestantse zuil op de goeie burgerij oriënteert.
- 59 Rogier L. J., *De Katholieke Kerk sinds 1795*, In: A. G. Weiler e.a., o.c. 1962, p. 316.
- 60 Zie b.v.: Rogier L. J., o.c. 1956, p. 196 e.v.; Rogier L. J., o.c. 1962, p. 317 e.v.
- 61 Voor de volgende passages over de schoolstrijd hebben wij gebruik gemaakt van:
- Rogier L. J., o.c. 1956.
- Verberne L. G. J., o.c. 1957.
- Commissaris A. C. J., o.c. 1928—1929.
- Idenburg Ph. J., o.c. 1964, Hoofdstuk 4, p. 68 e.v.
- Langedijk D., *De schoolstrijd in de eerste jaren na de wet van 1857*, Kampen 1937.
- Bureau der K.V.P., *De schoolstrijd*, Den Haag 1948.
- Langedijk D., *De schoolstrijd*, Den Haag 1935.
- Hentzen C., *Politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland van 1795 tot 1813*, Nijmegen 1920.
- Hentzen C., *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland; de financiële gelijkstelling 1913—1937*, Den Haag 1925—1940 (5 delen).
- 62 Hentzen C., *De schoolstrijd*, In: Commissaris A. C. J., o.c. 1929, p. 232.
- 63 Rogier L. J., In: Weiler A. G., e.a., o.c. 1962, p. 329—330.
- 64 Bedoeld is hier sociologische minderheid.
- 65 Vgl. b.v.:
- het structuurrapport van de K.V.P.
- De teach-in over de noodzaak van een confessionele universiteit op 18 april 1967 te Nijmegen gehouden.
- *De Nieuwe Linie*, 24 december 1965, in gesprek met Dr. C. Miermans over de katholieken in de sport.
- *De Gelderlander*, 11, 12 en 13 oktober 1966, Katholiciteit en ziekenhuis.
- 66 Vgl. b.v.:
- K.S.K.I., *De K.R.O. als alternatief*, Den Haag 1963.
- K.S.K.I./I.T.S., *Een Kerk gaat te rade*, Den Haag/Nijmegen 1966.
- I.T.S., *De leek over het ambt*, Nijmegen 1967.
- I.T.S., *Achtergronden van stemgedrag*, Nijmegen 1966.
- I.T.S., *In het spoor van de kiezer*, Nijmegen 1967.
- *God in Nederland*, Haarlem 1966 (Damesweekblad Margriet).
- 67 Vgl. b.v.: Marsman G. W., o.c. 1967.
- 68 Deze hypothesen zijn samengevat door J. A. A. van Doorn in zijn artikel: *De emancipatie der Nederlandse Rooms-Katholieken in de sociologische*

- literatuur, In: *Sociologische Gids*, Jrg. 5, 1958, p. 194 e.v.
- 69 Doorn J. A. A. van, o.c. 1958, p. 196.
- 70 Heek F. van, o.c. 1954, p. 12.
- 71 Vgl. voor de begripsomschrijving:
Thurlings J. M. G., *Vertical pluralism in the Netherlands*, ongepubl. (1962).
- 72 Van dit verklarings-model is vooral Goddijn een exponent. Vgl. Goddijn W., o.c. 1957.
- 73 Vgl. Marsman G. W., o.c. 1967, p. 169.
- 74 Wanneer deze institutionalisering resulteert in meer stabiele sociale structuren, spreekt men meestal van een kerk.
Vgl. Goddijn W. en H. P. M. Goddijn, *Godsdienstsociologie*, Utrecht 1960, p. 105 e.v.
- 75 Het religieus cultuurpatroon heeft overigens ook beperkt positionele elementen; daaronder hoort bijvoorbeeld het geheel van liturgische gedragingen.
- 76 Hetgeen overigens niet uitsluit dat de als religieus gedefinieerde of door de kerk gestelde normering, soms in feite een ideologisering kan zijn van groepsbelangen.
Vgl. Schreuder O., *Gestaltwandel der Kirche*, Olten 1967, p. 121 e.v.
- 77 Het is in dit verband opmerkelijk dat het bedrijfsleven nooit verzuimd is geweest.
- 78 De functionaliteit of dysfunctionaliteit van deze gevolgen is daarbij natuurlijk afhankelijk van het evaluatie-criterium dat men hanteert.
- 79 Ponsioen J. A., Veldkamp G. M. J. en Schmelzer W. K. N. (red.), *Welvaart, welzijn en geluk*, Deel IV, Hilversum 1963, Hoofdstuk II, met name p. 70 e.v.
- 80 B.v.:
— Ryan M. P., *Are parochial schools the answer?* New York 1964.
— Dewar D., *Backward christian soldiers*, London 1964.
- 81 Ook de recente discussie in West-Duitsland is daar een duidelijk voorbeeld van.
- 82 Vgl. Hoofdstuk 1, par. 2.
- 83 Vgl. Hoofdstuk 1, par. 2.
- 84 Zie Hoofdstuk 3.
- 85 Vgl. par. 2 van dit hoofdstuk, en de daar geciteerde literatuur.
- 86 Zie Schelfhout C. E., 1910—1966, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 34, 1966, p. 139.
- 87 Verhoeven Th., *Christus' koningschap in de school*, rede gehouden op den vierden Nederlandschen Katholiekendag te Maastricht, 31 mei 1928.
- 88 Wij willen er uitdrukkelijk op wijzen dat het hier niet gaat om de vraag of en in hoeverre intensief contact met andersdenkenden in schoolverband inderdaad van invloed is op de religieuze vorming van de jeugd. Dat moet op zich uit onderzoek blijken. Hier gaat het ons echter om de, al dan niet wetenschappelijk gefundeerde, opvattingen van betrokkenen, die voor hun gedrag relevant zijn.
- 89 Vgl. Schreuder O., o.c. 1967, p. 42.
- 90 Vgl. b.v.:
— de Encycloëdie *Divini illius magistri*, 1929.
— Publikatie no. 1 van het K.P.B. ten behoeve van het v.h.m.o.; *De ver-*

antwoordelijkheid van de katholieke leraar, Den Bosch 1956.

- Publikatie no. 14 van het K.P.B. ten behoeve van het v.h.m.o., *Kerstening van het v.h.m.o.*, Den Bosch 1962.
- Publikatie no. 22 van het K.P.B. ten behoeve van het v.h.mo., *Het katholiek onderwijs*, Den Bosch 1967.
- McCluskey N. G., *Catholic viewpoint on education*, New York 1959.
- Ader F., Le caractère propre de l'école chrétienne, In: *Pédagogie, éducation et culture*, vol. 16, 1961, p. 535 e.v.
- Perquin N., *Een levensschool voor de jeugd in de bedrijven*, Groningen 1958, met name p. 113.
- Niblett W. R., *Christian education in a secular society*, London 1960.
- Rijen A. van, Het eigen karakter van het katholiek onderwijs, In: *De katholieke kweekschool*, Jrg. 36, 1964 p. 118 e.v.
- Erlinghagen K., *Grundfragen katholischer Erziehung*, Freiburg 1963.
- De Verklaring over de christelijke opvoeding van het Tweede Vaticaans Concilie, met name p. 21 van de uitgave van het Katholiek Archief.
- De rede van kardinaal Alfrink op het congres van het K.O.V. te Arnhem, december 1966.
- de rede van Mgr. Zwartkruis op de reünie van oud-leerlingen van het St. Ignatiuscollege te Amsterdam, juni 1967.
- de rede van Mgr. Nierman op de jaarvergadering van St. Lebuïnus te Utrecht, maart 1967.
- Bossche J. van den, De godsdienstige oriëntering van onze opvoeding door de z.g. profane vakken, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 29, 1961, p. 123 e.v.
- Bakker P., Het godsdienstige gehalte van ons katholiek lager beroepsonderwijs, In: *De nijverheidsschool*, Jrg. 41, 1965, p. 761 e.v.
- Gielen J. J., *Naar een nieuwe katholieke school*, Den Bosch 1966.

91 Vgl. Hoofdstuk 1, par. 2.

92 Zie:

- Schreuder O., Van volkskerk naar vrijwilligheidskerk, In: *Theologie en zielzorg*, Jrg. 62, 1966, p. 197 e.v., eveneens als: Von der Volkskirche zur Freiwilligkeitskirche, verschenen in: Schreuder O., o.c. 1967, p. 41 e.v.
- Schreuder O., Priesterbeelden, In: *Tijdschrift voor theologie*, Jrg. 5, 1965, p. 259 e.v.
- Schreuder O., *Kirche im Vorort; soziologische Erkundung einer Pfarrei*, Freiburg 1962.
- Schreuder O., *Het professionele karakter van het geestelijk ambt*, Nijmegen 1964.
- Steeman Th., *De kerk van vandaag*, Den Haag 1966.

93 Zie voor de door ons gehanteerde operationalisatie Hoofdstuk 3.

94 Zie voor de door ons gehanteerde operationalisatie Hoofdstuk 3.

95 Onder praktijkvakken verstaan wij alle vakken gericht op directe beroepen of handvaardigheid, zoals elektrotechniek, timmeren, naaldvakken, boekhouden, handelsrekenen, huishoudelijke vakken, etc.
Onder b-vakken verstaan wij: wiskunde, rekenen, natuurkunde, scheikunde, etc.

Onder a-vakken verstaan wij: geschiedenis, aardrijkskunde, talen, recht, opvoedkunde, a.v.o., etc.

- 96 Albinski M., *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*, Assen 1959.
- 97 Matthijssen M. en J. Munnichs, o.c. 1962.
- 98 J. Kob, *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule*, Würzburg 1958, met name p. 35 e.v.
- 99 Zie Hoofdstuk 3.
- 100 Kob J., o.c. 1958, p. 53 e.v.
- 101 Vgl. Hoofdstuk 1, par. 1.
- 102 Vgl. Hoofdstuk 1, par. 3.
- 103 Vgl. Hoofdstuk 1, par. 3.

Hoofdstuk III

- 1 Hyman H., *Survey design and analysis*, Glencoe (Ill.), 1955, p. 66.
- 2 Vercruysse E. V. W., *Het ontwerpen van een sociologisch onderzoek*, Assen 1960, p. 102 e.v.
- 3 Zie ook:
 - Moser C. A., *Survey methods in social investigation*, London 1958, p. 6.
 - Gadourek I., *Sociologische onderzoekstechnieken*, Arnhem 1967, p. 36 e.v.
- 4 Zie: Hoofdstuk 1, Hoofdstuk 2 en de punten 2 en 3 van dit Hoofdstuk.
- 5 Leemans E. J., o.c. 1960, p. 6.
- 6 Overigens hebben niet alle begrippen hetzelfde abstractie-niveau, zie b.v. Vercruysse E. V. W., o.c. 1960, Hoofdstuk 3, p. 21 e.v.
- 7 Zie voor de verhouding tussen nominale en operationele definitie o.a.: Zetterberg H., *On theory and verification in sociology*, New York 1965.
- 8 Hierin schuilt natuurlijk het gevaar van contaminatie.
- 9 Vgl.: Anderson B., Some notes on operationism and the concept of validity, In: *Acta sociologica*, Vol. 2, 1957, p. 202 e.v.
 Vgl. ook: Hüttner H. J. M., *Het testen van de operationele definitie in het sociologisch onderzoek*, Nijmegen 1963 (niet gepubliceerde doctoraal-scriptie). Het is overigens duidelijk dat hier niet een statistische waarschijnlijkheid wordt bedoeld.
- 10 Onder identificatie met het katholiek onderwijs verstaan wij de blijkens gedrag en opvattingen bestaande gehechtheid aan het katholiek onderwijs.
- 11 Onder motivatie voor het katholiek onderwijs verstaan wij de betekenis die men aan het katholiek onderwijs toekent, c.q. de behoeften die men daardoor wenst te realiseren.
 Vgl. voor een nadere uiteenzetting over het hier bedoelde begrip: Hoof J. A. P. van, o.c. 1963, p. 32—37.
- 12 Variabelen zijn de operationele definities van de begrippen, zoals ze in het onderzoek worden gehanteerd als kenmerken ter classificatie van individuen, groepen of instituties.
 Afhankelijke variabelen zijn de kenmerken (de gedragingen, houdingen, opvattingen, etc.) die centraal staan in het onderzoek, waarvan men de aard en de mate van voorkomen wil vaststellen en wil verklaren door de invloed van andere variabelen. Overigens zijn verschillende van deze variabelen veelal weer op elkaar van invloed.

Onafhankelijke variabelen zijn de kenmerken die bij hypothese van invloed worden geacht op de aard en de mate van voorkomen der afhankelijke variabelen. Onafhankelijke variabelen kunnen uiteraard op hun beurt weer afhankelijk zijn.

Verschillende van de hier onafhankelijk genoemde variabelen, kunnen tevens als interveniërende variabelen worden beschouwd, voorzover ze de invloed van andere onafhankelijke variabelen specificeren of doorkruisen.

- 13 Bij alle indicaties zullen wij de betreffende nummers van de vragen in het vragenschema aangeven.

Wij hebben in het onderzoek vier vragenschema's gehanteerd, namelijk:

1. voor de ouders
2. voor de docenten
3. voor het hoofd der school
4. voor de godsdienstleraar.

Vele vragen zijn in al deze interviews gelijklopend, hoewel ze niet altijd hetzelfde vraagnummer hebben. In onze aanduiding zullen wij uitgaan van het vragenschema der ouders, tenzij het specifieke vragen voor de andere categorieën betreft; dan zullen we het vraagnummer uit het betreffende vragenschema aangegeven. De aanduiding 1.15c. betekent dus: vraag 15c. uit het vragenschema van de ouders, etc. De vragenschema's zijn opgenomen in de Bijlagen deel 3.

- 14 1.1b., 1.7c., 1.8c., 2.6c., 2.9b., 2.13a.

- 15 1.38a.

- 16 1.14a.

- 17 1.43.

- 18 1.42.

- 19 1.34a., 1.34b., 1.34c., 1.34d., 1.34e., 1.34f.

- 20 1.23., 1.23b., 1.25b., 1.32c., 1.32d., 1.33., 1.38b., 1.39a., 1.39b., 1.40., 1.41b.

- 21 1.27., 1.21 (4.9.13).

- 22 Het is voor een goed begrip noodzakelijk hierbij twee kanttekeningen te maken:

1. Het gaat hier dus niet om de inhoud van de eventuele religieuze socialisatie. Deze stellen wij als zodanig in dit onderzoek niet vast, dan tenzij, summier, voor het godsdienstonderwijs en indirect door middel van de religieus-kerkelijke oriëntatie van de docenten.
2. De gehanteerde waarnemingstechniek, het interview, stelt beperkingen aan onze informaties. Weliswaar kunnen wij op deze wijze houdingen, opvattingen etc. meten, maar het is niet uitgesloten dat er discrepanties bestaan tussen de feitelijke realisering van de religieuze vorming en de mededelingen die men daaromtrent doet in het vraaggesprek. Op de aard en de consequenties van deze beperkingen zullen wij onder punt 3 van dit hoofdstuk nog uitvoeriger ingaan.

- 23 Daarover hebben wij uiteraard informatie met betrekking tot de in het onderzoek betrokken scholen, doch bovendien beschikken wij ten aanzien hiervan over gegevens met betrekking tot alle katholieke scholen, verkregen uit een door ons ingestelde schriftelijke enquête.

- Bij deze schriftelijke enquête hebben wij de zeer gewaardeerde steun gehad van het R.K.C.B.O.O. te Den Haag. Met name de heren Drs. C. Souren en J. Greve jr. willen wij gaarne danken voor hun directe medewerking aan de opstelling, de verzending en eerste verwerking van de enquête-formulieren.
- 24 2.16a., 2.21b., 2.41a., 2.42c., 2.44a.
 25 2.20b. (4.9.13), 2.41b-g., 2.42a.b., 2.43a.b.c., 2.44b.c.d., 2.45a.b.
 26 2.14a-f., 2.15a-f.,
 27 4.8a.b., 4.9, 4.13a.b.c., 4.14a-f., 4.15a-f.
 28 4.38a.c.
 29 4.10a.-c., 4.11, 4.13a.
 30 zie 23, 24 en 25.
 31 2.32a.b., 2.33a.d., 2.35a.b., 2.46.
 32 1.28a., 1.28b., 1.30a., 1.30b., 1.39e.
 33 1.35a., 1.35b., 1.35c.
 34 1.31a., 1.31b., 1.31c., 1.37.
 35 Vgl.: Dobbelaere K., *Sociologische analyse van de katholiciteit*, Leuven 1966, p. 9.
 36 Hier te lande zijn deze tellingen in hoofdzaak verricht door het Katholiek Sociaal-Kerkelijk Instituut. Andere belangwekkende analyses van het zondagsmisbezoek zijn bijvoorbeeld:
 — Houtte J. van, *De mispraktijk in de Gentse agglomeratie, Mis-onderzoek en sociologische interpretatie*, St. Niklaas/Waas 1963.
 — Pin E., *Pratique religieuse et classes sociales dans une paroisse urbaine Saint Pothin à Lyon*, Paris 1956.
 — Boulard F., e.a., *Paroisses urbaines, paroisses rurales*, Tournai 1958.
 — Dingemans L. en J. Rémy, *Charleroi et son agglomération, aspects sociologiques de la pratique religieuse*, Brussel 1962.
 37 Vgl.: Dobbelaere K., o.c. 1966, p. 10—11.
 38 Schreuder O., o.c. 1967, en Steeman Th., o.c. 1966.
 39 Schreuder O., o.c. 1962.
 Köster R., *Die Kirchentreuen*, Stuttgart 1959.
 Dobbelaere K., o.c. 1966.
 K.S.K.I./I.T.S., *Een kerk gaat te rade*, Den Haag/Nijmegen 1966.
 I.T.S., *De leek over het ambt*, Nijmegen 1967.
 40 Zie: Schreuder O., o.c. 1967.
 41 Zie: Schillebeeckx E., o.c. 1966.
 42 Vgl. de reeds geciteerde literatuur van Schreuder. Zie ook:
 — Huyts J. H., *Geloof en leven in de kerk*, Hilversum 1960 (= Pastorele Cahiers no. 2).
 — Straver C. J., *Een andere tijd vraagt een andere kerk*, Hilversum 1963, (= Pastorele Cahiers no. 12).
 — Marck W. H. M. van der, Van orthodoxie naar vrijzinnigheid? In: *Annalen van het Thijmgenootschap*, Jrg. 54, 1966, p. 332 e.v.
 43 Zie: K.S.K.I./I.T.S., o.c. 1966; I.T.S., o.c. 1967.
 44 die overigens ook met dit onderzoek nog niet als afgerond mogen worden beschouwd.
 45 1.57, 1.59a.b., 1.61 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10), 1.62, 1.64.
 46 1.56, 1.61(9), 1.63, 1.64a.

- 47 Merton R. K., o.c. 1957, p. 139 e.v.
- 48 1.58a.-f.
- 49 1.61 (7), 1.70 (2.4.5.10).
- 50 1.50, 1.51c., 1.52, 1.53a.b., 1.54a.b., 1.55a.b.
- 51 K.S.K.I./I.T.S., o.c. 1966; I.T.S., o.c. 1967.
- 52 1.66a., 1.68a.b.c., 1.69, 1.49a.
- 53 1.65, 1.66c., 1.67 a. t/m c., 1.70 (1, 7, 8, 12, 15), 1.49b.
- 54 1.70 (3, 6, 9, 11, 13).
- 55 Een dergelijke analyse is, voor wat de v.h.m.o.-leraren betreft, gemaakt door Matthijssen en Munnichs in hun studie: *Het vormingsdoel van het v.h.m.o.*, en wordt, voor wat de ouders betreft, momenteel uitgewerkt in het kader van het Talentenproject op ongeveer dezelfde schaal-items als wij hier hanteren.
- 56 Kob J., o.c. 1963.
- 57 1.21, 1.22.
- 58 2.20b.
- 59 2.21b.
- 60 2.17a.b., 2.18a.b.c., 2.19a.b.
- 61 2.16a.b.
- 62 2.15a.-f.
- 63 Zie Hoofdstuk 1, par. 2.
- 64 Zie b.v.:
 - Rudy W., *Schools in an age of mass-culture*, Englewood Cliffs 1965, Hoofdstuk III, p. 50 e.v.
 - Diedrich K., *Elternhaus und Schule, ein Beitrag zur inneren Schulreform*, Berlijn 1961.
 - Idenburg Ph. J., o.c. 1964, p. 256 e.v.
 - Reglement voor de vorming van oudercomités, 1952.
 - Iersel P. van, Wenselijk onderwijsbeleid en het aandeel der ouders, In: *Katholiek staatkundig maandschrift*, Jrg. 10, 1956/1957, p. 53 e.v.
 - Pelosi E., Doel en betekenis van de oudercomité's, In: *Opvoeding, onderwijs, gezondheidszorg*, Jrg. 4, 1952—1953, p. 270—279.
 - Gielen J. J., Moeten de ouders in de schoolbesturen zitting hebben? In: *Opvoeding*, Jrg. 6, 1956, p. 38.
- 65 Zie:
 - Hoofdstuk I, par. 3.
 - Kob J., o.c. 1963.
 - Kob J., o.c. 1959, p. 91 e.v.
- 66 Kob J., o.c. 1963, p. 41. Zie ook Hoofdstuk 1, par. 3.
- 67 J. Kob maakt deze onderscheidingen niet en beperkt zich in zijn operationalisatie tot het door ons eerst genoemde niveau. Zie Kob J., o.c. 1963, p. 42 e.v.
- 68 1.9c., 1.10e., 1.15a.b., 1.18, 1.19, 1.20a.b.
- 69 1.9a. t/m d., 1.10 a. t/m d., 1.11 a. t/m c., 1.12 a.b., 1.13a.b.c.
- 70 1.17a.b.
- 71 1.44, 1.45, 1.46, 1.47, 1.48.
- 72 2.47, 2.48.
- 73 1.9a., 1.20a.b., 1.11a., 1.29.
- 74 Ter inzage op het I.T.S.
- 75 Zie: Kemenade J. A. van, Interview-evaluatie en inhoud der interview-training,

- In: *Sociologische gids*, Jrg. 7, 1960, p. 172 e.v.
- 76 Zie voor de nu bestaande inzichten op dit gebied:
- Scheuch E. K., *Das Interview in der Sozialforschung*, In: König R. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Band I, Stuttgart 1962, p. 136 e.v.
 - Fenlason A. F., *Essentials in interviewing*, New York 1952.
 - Goode W. en P. Hatt, *Methods in social research*, New York 1952.
 - Hyman H. H., *Interviewing in social research*, Chicago 1954.
 - Kahn R. L. en C. F. Cannell, *The dynamics of interviewing*, New York 1957.
 - Maccoby E. E. en N. Maccoby, *The interview*, In: Lindzey G. (ed.), *Handbook of social psychology*, Vol. I, Cambridge (Mass.) 1954.
 - König R., (Hrsg.), *Das Interview*, Köln 1957.
 - en vele artikelen met name in *Public opinion quarterly*.
- 77 Onder theoretische adequatie van een methode of techniek verstaan wij de mate waarin door deze methode of techniek ook inderdaad die realiteit wordt waargenomen die in de probleemstelling wordt bedoeld.
- 78 Vgl.:
- Hoof J. A. P. van, o.c. 1963, p. 78.
 - I.T.S., *Van geval tot geval*, Nijmegen 1967.
- 79 Scheuch E. K., o.c. 1962, p. 179.
- 80 Wij zien dan nog af van de mogelijkheid dat respondenten bewust onware antwoorden geven. In de praktijk van het onderzoek blijkt dit weinig voor te komen.
- Vgl. ook: Hyman H. H., *Do they tell the truth?* In: *Public opinion quarterly*, Vol. 8, 1944, p. 557 e.v.
- 81 Daarnaast bestaan er meer beperkte mogelijkheden in het interview zelf, bijvoorbeeld door middel van checkvragen. Zie voor een vergelijking van de methodische functionaliteit van het interview en die der participerende observatie: Kropman J. A., *Participerende observatie*, Nijmegen 1962 (ongepubl. doctoraalscriptie).
- 82 Zie voor een verdere uitwerking van de methodische beginselen en de sample-procedures:
- Cochran W. C., *Sampling techniques*, London 1953.
 - Hansen M. H., *Sample survey methods and theory*, New York 1953.
 - Scheuch E. K., *Auswahlverfahren in der Sozialforschung*, In: König R. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Band I, Stuttgart 1962, p. 309 e.v.
 - Janssen G. A. J., *Het gestratificeerd random sample*, Nijmegen 1962 (ongepubl. doctoraalscriptie).
 - MacDonald A. L., *De systematische steekproef*, Nijmegen 1966 (ongepubl. doctoraalscriptie).
- 83 We zien hier af van alle mogelijke onderverdelingen van deze beide soorten samples.
- 84 C.B.S., *13e Algemene Volkstelling, 31 mei 1960, Deel 7: Kerkelijke Gezindte*, B. *Voornaamste cijfers per gemeente*, Zeist 1963.
- C.B.S., *Typologie van de Nederlandse gemeenten naar urbanisatie-graad, 31 mei 1960*, Zeist 1964.

- 85 Alleen in Venray en omgeving zijn drie v.h.m.o.-scholen in de steekproef opgenomen.
- 86 De steekproef bestaat uit:
1. 28 jongensscholen, 20 meisjesscholen en 32 gemengde scholen.
 2. 16 scholen bestuurd door orden of congregaties,
13 scholen bestuurd door een kerkbestuur,
51 scholen bestuurd door verenigingen of stichtingen.
- 87 Om dit te bereiken zijn er vooral grote v.h.m.o.- en u.l.o.-scholen gekozen, zo mogelijk in de buitenwijken van de steden, die, zoals bekend, sociaal hetero-geen zijn, en zijn de g.l.o.-scholen zo veel mogelijk verspreid over de stad of streek gekozen.
- 88 Onder a-vakken vallen b.v.: geschiedenis, aardrijkskunde, talen, recht, maatschappijleer, opvoedkunde, a.v.o., etc.
Onder b-vakken: wiskunde, rekenen, natuurkunde, scheikunde, etc.
Onder praktijkvakken: elektrotechniek, timmeren, naaldvakken, boekhouden, handelsrekenen, huishoudelijke vakken, etc.
- 89 Zie: I.T.S., *De docenten bij het katholiek onderwijs*, Nijmegen 1967.
- 90 Zie voor de vergelijking, de Bijlagen deel I.
- 91 Enkele schoolhoofden en godsdienstleraren moesten van medewerking afzien.
- 92 Lang niet alle scholen beschikten überhaupt over 5 à 8 van de betreffende docenten.
- 93 Dat dit totaal niet precies 800 bedraagt komt doordat in de tweede klas van sommige scholen minder dan 10 kinderen zaten. Bovendien bleken 22 onder-vraagde ouders niet katholiek te zijn; deze zijn in de analyse buiten beschouwing gelaten.
- 94 Hoewel, zoals gezegd, deze steekproefprocedure niet op representativiteit gericht is, hebben wij toch ten aanzien van een aantal kenmerken een vergelijking gemaakt tussen deze steekproef en alle gehuwde katholieke Nederlanders. Zie daarvoor de Bijlagen deel I.
- 95 Een overzicht van de individuele scholen kunnen wij om redenen van anoni-miteit uiteraard niet geven.
Wij zijn de betreffende ouders, schoolhoofden, godsdienstleraren en andere docenten zeer erkentelijk voor hun medewerking.
Bijzondere dank zijn wij verschuldigd aan de schoolhoofden die zo bereid-willig zijn geweest om aan ons niet geringe verzoek te voldoen.
- 96 Voor hun advies en medewerking bij de opzet en uitwerking van de benodigde statistische modellen zijn wij Dr. M. Albinski en Drs. A. J. A. Felling veel dank verschuldigd.

Hoofdstuk IV

- 1 In het onlangs gepubliceerde onderzoek van het I.T.S., *De leek over het ambt*, Nijmegen 1967, is deze materie eveneens uitvoerig behandeld, doch dit geschiedde ten dele op basis van andere indicaties en andere analyse-tech-nieken.
- 2 Het ligt in de bedoeling om in verschillende binnenkort verschijnende arti-kelen verder in te gaan op deze gegevens uit dit onderzoek en op de verge-lijking met de analoge gegevens uit voornoemd onderzoek van het I.T.S.

- 3 Voor een verantwoording van de gehanteerde factor-analyse zie Bijlagen Deel 2, onder B.4.1.A.
- 4 De benoeming van de dimensies is, zoals gebruikelijk, geschied op basis van de inhoud van de in die dimensie zwaar-wegende items. Over deze benoeming is met verschillende personen overleg gepleegd. Het is echter onvermijdelijk dat de gehanteerde terminologie altijd een subjectief element bevat en soms niet ten volle of exclusief de mogelijke inhoud van de door de indicaties aangegeven dimensie dekt. Men moet zich dan ook altijd realiseren dat het hier gaat om de benoeming van een door deze indicaties geoperationaliseerde dimensie.
Bovendien moet men zich realiseren dat de gevonden dimensies relatieve waarde hebben, dat wil zeggen zich zeer goed lenen voor de verhoudingsgewijze categorisering van personen, maar niet noodzakelijk de volledige realiteit van deze houding weerspiegelen. Het is immers mogelijk dat door de keuze van de indicatoren de volle lengte of alle nuancerings van de werkelijke houding niet volledig tot hun recht komen.
- 5 — Uiteraard gaat het daarbij om relatieve categorieën. Men zou dan ook eigenlijk slechts van sterker of zwakker mogen spreken. Daarbij blijft, zoals gezegd, de vraag open of de beide uiteinden van de schaal ook werkelijk de sterkste en zwakste oriëntatie in de realiteit representeren en of wat hier bijvoorbeeld, verhoudingsgewijs, met zwak wordt aangeduid, een volledige afwezigheid van een dergelijke oriëntatie betekent of niet.
— Om verwarring te voorkomen zij er op gewezen dat de richting van de innovation-oriëntatie inhoudelijk tegengesteld is aan die van de andere dimensies.
- 6 Zie tabel B.4.1.1 t.m. B.4.1.3. De tabellen aangeduid met een B, waarnaar hier en in de volgende voetnoten wordt verwezen, zijn opgenomen in de Bijlagen deel 4. Dit deel der Bijlagen is, in tegenstelling tot de delen 1 t.m. 3, niet in dit boek opgenomen, doch als een afzonderlijke publikatie in gestencilde vorm voorhanden. Voor geïnteresseerden is dit deel der Bijlagen op het Instituut voor Toegepaste Sociologie verkrijgbaar.
- 7 Op de verschillen tussen de ouders en de respondenten uit het onderwijs in dit opzicht en met name op de consequenties daarvan komen wij in hoofdstuk VI nog nader terug.
- 8 Zie tabel B.4.1.4 t.m. B.4.1.15.
- 9 Zie voor de constructie van deze typologie B.4.1.B.
- 10 Zie tabel B.4.1.16 t.m. B.4.1.19.
- 11 Zie voor een verdeling van deze groepen naar alle afzonderlijke dimensies de tabellen B.4.1.20 t.m. B.4.1.25.
- 12 Zie tabel B.4.1.26 t.m. B.4.1.31.
- 13 — Zie tabel B.4.1.32.
— Het verdient vermelding dat de hier geconstrueerde typologie van religieus-kerkelijke oriëntatie bijzonder veel overeenkomst vertoont met een in een ander onderzoek van het I.T.S., op ten dele andere indicaties en langs een analytisch geheel andere weg, opgestelde typologie. (Zie: I.T.S., *De leek over het ambt*, Nijmegen 1967, bijlage 3). Niet alleen komen de percentages van ongeveer dezelfde categorieën sterk overeen, maar bovendien zijn ook de verbanden met andere variabelen veelal gelijk.

- gericht. Deze congruentie pleit ons inziens sterk voor de realiteitswaarde van deze typologie. Zie ook Bijlagen deel 1.
- 14 Zie tabel B.4.1.33.
 - 15 Zie tabel B.4.1.34.
 - 16 Zie tabel B.4.1.35.
 - 17 — Voor een omschrijving van deze sociaal-milieu-categorieën, zie B.4.1.C.
— Vanzelfsprekend hebben deze conclusies uitsluitend betrekking op de groep ouders in de steekproef.
 - 18 Zie tabel B.4.1.36.
 - 19 Zie tabel B.4.1.37.
 - 20 Zie tabel B.4.1.38.
 - 21 Zie hoofdstuk II, par. 3.
 - 22 — Zie voor een verantwoording van de gehanteerde factor-analyse, Bijlage B.4.1.D.
— Er is, om contaminatie te voorkomen, bij de operationalisatie uiteraard sterk voor gewaakt om hier geen indicaties op te nemen die op de behoefte of deelname aan katholieke organisaties betrekking hebben.
Overigens blijkt uit de factor-analyse ook wel dat de verzuiling duidelijk een andere dimensie is.
 - 23 Zie voor de verdeling van beide dimensies tabel B.4.1.39.
 - 24 Zie voor de constructie van deze typologie B.4.1.E.
 - 25 Zie voor deze samenhang, afzonderlijk voor ouders en docenten, tabel B.4.1.40 t.m. B.4.1.43.
 - 26 Zie tabel B.4.1.44.
 - 27 Zie tabel B.4.1.45.
 - 28 Zie tabel B.4.1.46.
 - 29 Zie tabel B.4.1.47.
 - 30 Zie tabel B.4.1.48.
 - 31 Zie tabel B.4.1.49.
 - 32 Zie tabel B.4.1.50.
 - 33 Voor een verantwoording van de gehanteerde factor-analyse zie Bijlage B.4.1.D.
 - 34 Zie de tabellen B.4.1.51 t.m. B.4.1.56.
 - 35 — De correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de verzuilingsmentaliteit (1) en de religieus-kerkelijke oriëntatie (2) is bij de ouders $r_{12} = .48$. De correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de verzuilingsmentaliteit en de ingroup-mentaliteit (3), $r_{13} = .39$. De partiële correlatie-coëfficiënten zijn respectievelijk: $r_{12.3} = .39$ en $r_{13.2} = .25$, waaruit blijkt dat beide variabelen onafhankelijk van elkaar van invloed zijn op de verzuilingsmentaliteit en dat de invloed van de religieus-kerkelijke oriëntatie het sterkst is. De multiple correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen deze variabelen, $R_{1.23} = .53$. Bij de docenten zijn deze coëfficiënten achtereenvolgens: $r_{12} = .50$, $r_{13} = .34$, $r_{12.3} = .44$, $r_{13.2} = .22$, $R_{1.23} = .53$, zodat bij de docenten de variatie in de verzuilingsmentaliteit in dezelfde mate door beide variabelen wordt verklaard als bij de ouders het geval was, doch bij de docenten weegt de religieus-kerkelijke oriëntatie iets zwaarder en de ingroup-mentaliteit iets minder zwaar
— Zie voor de formules van de hier gehanteerde correlatie-berekeningen:

- Hagood M. en Price D., *Statistics for sociologists*, New York 1952, p. 506 e.v.
- 36 Zie tabel B.4.1.57 en de correlatie-coëfficiënten vermeld onder voetnoot 35.
- 37 — De correlatie-coëfficiënten van de religieuze homogeniteit der woon-gemeente (4), de urbanisatiegraad der woongemeente (5), de leeftijd (6), het sociaal milieu (7) en het opleidingsniveau (8) met de verzuilingsmentaliteit (1) zijn achtereenvolgens: $r_{14} = .01$, $r_{15} = .15$, $r_{16} = -.18$, $r_{17} = -.13$, $r_{18} = .21$. De partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen deze variabelen met de verzuilingsmentaliteit, onder constanthouding van respectievelijk de religieus-kerkelijke oriëntatie en de ingroup-mentaliteit zijn achtereenvolgens: $r_{14.2} = .02$, $r_{14.3} = .08$, $r_{15.2} = .06$, $r_{15.3} = .04$, $r_{16.2} = -.05$, $r_{16.3} = -.08$, $r_{17.2} = -.13$, $r_{17.3} = -.07$, $r_{18.2} = .18$, $r_{18.3} = .12$. Hieruit blijkt dat al deze variabelen praktisch geen eigen invloed hebben op de verzuilingsmentaliteit; alleen het sociaal milieu en het opleidings-niveau van de respondenten zijn in dit opzicht nog van enige betekenis.
- De overeenkomstige correlatie-coëfficiënten voor de docenten zijn: $r_{14} = .07$, $r_{15} = .05$, $r_{16} = -.19$, $r_{14.2} = .06$, $r_{14.3} = .04$, $r_{15.2} = .05$, $r_{15.3} = .04$, $r_{16.2} = -.05$, $r_{16.3} = -.14$. Een nagenoeg gelijk beeld als bij de ouders dus.
- 38 Zie B.4.1.D.
- 39 Zie tabel B.4.1.50.
- 40 De correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de religieus-kerkelijke oriëntatie en deze verzuilingsgraad, is voor de ouders: $-.13$, terwijl de correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de ingroup-mentaliteit en deze verzuilings-graad $.17$ is; aanmerkelijk lager dus dan de overeenkomstige coëfficiënten met betrekking tot de verzuilingsmentaliteit (respectievelijk $.48$ en $.39$). Opmerkelijk is ook dat de ingroup-mentaliteit voor de verzuilingsgraad van meer betekenis is dan de religieus-kerkelijke oriëntatie, in tegenstelling tot hetgeen bij de verzuilingsmentaliteit het geval was. Dit blijkt nog duidelijker uit de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen deze verzuilings-graad (1), de religieus-kerkelijke oriëntatie (2) en de ingroup-mentaliteit (3): $r_{12.3} = .07$, $r_{13.2} = .13$. Hier verdwijnt de invloed van de religieus-kerkelijke oriëntatie praktisch geheel. Daarbij moet overigens worden bedacht dat het hier gaat om een indeling waarbij iemand niet verzuild wordt genoemd, wanneer hij ook maar één lidmaatschap, abonnement, etc. bij een niet-katholieke organisaties heeft, welke dan ook.
- 41 Zie Hoofdstuk II, par. 1.
- 42 Zie tabel B.4.2.1.
- 43 Zie tabel B.4.2.2.
- 44 Zie voor de waardering der docenten de tabellen B.4.2.3. t.m. B.4.2.5.
- 45 — Zie Bijlagen deel 3.
- Vgl. Hoofdstuk III, par. 2.
- 46 Zie voor een verantwoording van de gehanteerde factor-analyse B.4.2.A.
- 47 K.S.K.I., *De K.R.O. als alternatief*, Den Haag 1963.
- 48 I.T.S., *Achtergronden van stemgedrag*, Nijmegen 1966.
- 49 Enigszins gechargeerd en populair zou men het verschil tussen persoonlijke en algemene identificatie het beste kunnen duiden als het verschil in belangstelling van de supporter van een voetbalclub enerzijds en van de belangstel-

- lende die de uitslagen in de krant leest en de sport een belangrijke maatschappelijke zaak vindt, anderzijds. Het is duidelijk dat er zich bij beide typen tal van intensiteitsgradaties kunnen voordoen.
- 50 Zie tevens tabel B.4.2.6.
- 51 Bij dergelijke vergelijkende uitspraken met betrekking tot factor-dimensies is uiteraard grote voorzichtigheid geboden. In het licht van de resultaten van de genoemde andere onderzoeken en gelet op het ook in dit onderzoek blijken de feit dat men de persoonlijke deelname aan verzuilde organisaties veel minder vanzelfsprekend acht dan het bestaan van die organisatie, lijkt een dergelijke conclusie wel gewettigd.
- 52 Zie tabel B.4.2.7.
- 53 Zie tabel B.4.2.8.
- 54 Zie tabel B.4.2.9.
- 55 Zie tabel B.4.2.10.
- 56 — Zie tabel B.4.2.11.
- Onder de zwak-geïdentificeerde ouders is daarentegen het percentage dat in het gezin ervaring heeft met (geheel of gedeeltelijk) niet-katholiek onderwijs bepaald hoger dan onder de sterk geïdentificeerden (zie tabel B.4.2.12.) doch daaruit mag uiteraard niet worden geconcludeerd dat deze ervaring bij hen op de identificatie wel van invloed is.
- 57 Zie tabel B.4.2.13.
- 58 Zie tabel B.4.2.14 en B.4.2.15.
- 59 Zie tabel B.4.2.16.
- 60 Deze samenhang bevat een contaminatie-element omdat als indicatie voor de verzuilingsmentaliteit ook de mening over de katholieke school is opgenomen. Deze indicatie heeft echter slechts zo'n geringe bijdrage in de totale schaal, die op 8 indicaties gebaseerd is, dat dit contaminatie-aspect de relatie nauwelijks beïnvloedt.
- 61 Zie par. 1 van dit hoofdstuk.
- 62 — Zie tabel B.4.2.17 en B.4.2.18.
- De correlatie-coëfficiënten voor de relatie tussen de persoonlijke identificatie (1), de religieus-kerkelijke oriëntatie (2) en de ingroup-mentaliteit (3), zijn respectievelijk:
- voor de ouders: $r_{12} = -.41$, $r_{13} = -.41$.
- voor de docenten: $r_{12} = -.43$, $r_{13} = -.30$.
- 63 De partiële correlatie-coëfficiënt van de samenhang tussen religieus-kerkelijke oriëntatie en identificatie onder constant-houding van de ingroup-mentaliteit bij de ouders = $-.30$.
- De partiële correlatie-coëfficiënt van de samenhang tussen ingroup-mentaliteit en identificatie onder constant-houding van de religieus-kerkelijke oriëntatie bij de ouders = $-.30$.
- Bij de docenten zijn deze partiële correlatie-coëfficiënten respectievelijk: $-.35$ en $-.15$. Zie tabel B.4.2.19. De multiple correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen deze drie variabelen is respectievelijk voor de ouders: $R_{1.23} = .49$, en voor de docenten $R_{1.23} = .45$.
- 64 Ook ten aanzien van de z.g. algemene identificatie (1) is de religieus-kerkelijke oriëntatie (2) van invloed. De ingroup-mentaliteit (3) is ten aanzien hiervan echter van weinig belang. Zie tabel B.4.2.20. De correlatie-coëffi-

- ciënten van deze relatie zijn respectievelijk:
 — voor de ouders: $r_{12} = -.37$, $r_{13} = -.18$, $r_{12.3} = -.35$, $r_{13.2} = -.04$, $R_{1.23} = .37$.
 — voor de docenten: $r_{12} = -.47$, $r_{13} = -.19$, $r_{12.3} = -.44$, $r_{13.2} = -.04$, $R_{1.23} = .47$.
- 65 Zie voor de mening der docenten tabel B.4.2.21.
- 66 Vgl.: Hoofdstuk III, par. 2 en de Bijlagen deel 3.
- 67 Voor een verantwoording van de gehanteerde factor-analyse, zie B.4.2.B.
- 68 — Zie tabel B.4.2.22.
 — De correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de religieus-vormende motivatie (2), de isolementsmotivatie (3) en de groepsgebondenheidsmotivatie (4), bij de ouders, zijn achtereenvolgens: $r_{23} = .41$, $r_{24} = .46$, $r_{34} = .51$.
- 69 Overigens moet er hier nogmaals op worden gewezen dat men aan de schaal-verhoudingen binnen deze dimensies niet zonder meer een absolute waarde mag toekennen omdat deze afhankelijk zijn van de gehanteerde indicaties. Op grond van de inhoud van die indicaties echter en op grond van een vergelijking van deze schalen met de betreffende antwoorden op de open vragen (zie tabel B.4.2.23 t.m. B.4.2.28) is een dergelijke vergelijkende uitspraak echter wel verantwoord.
- 70 Zie tabel B.4.2.29 t.m. B.4.2.31.
- 71 De correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de persoonlijke identificatie (1) en respectievelijk de religieus-vormende motivatie (2), de isolements-motivatie (3) en de groepsgebondenheidsmotivatie (4) zijn achtereenvolgens: $r_{12} = .53$, $r_{13} = .45$, $r_{14} = .49$. De partiële correlatie-coëfficiënten van de relaties tussen de persoonlijke identificatie met telkens één van de motivatie-dimensies, onder constanthouding van de beide andere zijn achtereenvolgens $r_{12.34} = .36$, $r_{13.24} = .20$, $r_{14.23} = .24$.
 De multiple correlatie-coëfficiënt tussen deze vier variabelen is: $R_{1.234} = .62$.
 Zie ook de tabellen B.4.2.32 t.m. B.4.2.34.
- 72 Zie de tabellen B.4.2.35 en B.4.2.36.
- 73 Zie de tabellen B.4.2.37 t.m. B.4.2.42. De correlatie-coëfficiënten van de religieus-vormende motivatie (1), de isolements motivatie (2) en de groepsgebondenheidsmotivatie (3) met de religieus-kerkelijke oriëntatie (4) en de ingroup-mentaliteit (5), zijn achtereenvolgens: $r_{14} = .29$, $r_{15} = .34$, $r_{24} = .39$, $r_{25} = .46$, $r_{34} = .31$, $r_{35} = .44$.
- 74 Zie de tabellen B.4.2.43 t.m. B.4.2.44.
- 75 Zie tabel B.4.2.45.
- 76 Dit blijkt ook uit de correlatie-coëfficiënten vermeld onder voetnoot 73 en met name uit het verschil tussen de coëfficiënten r_{24} en r_{34} enerzijds en r_{25} en r_{35} anderzijds. Het blijkt echter nog duidelijker uit de partiële correlatie-coëfficiënten van de relaties tussen de isolementsmotivatie (2) en de groepsgebondenheidsmotivatie (3) met respectievelijk de religieus-kerkelijke oriëntatie (4) en de ingroup-mentaliteit (5). Deze coëfficiënten zijn achtereenvolgens: $r_{24.5} = .24$, $r_{25.4} = .39$, $r_{34.5} = .17$, $r_{35.4} = .36$.
- 77 — De partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de religieus-vormende motivatie (1) en respectievelijk de religieus-kerkelijke oriëntatie (4) en de ingroup-mentaliteit (5) zijn: $r_{14.5} = .19$, $r_{15.4} = .23$.

- Zie ook tabel B.4.2.46.
- 78 Dit blijkt duidelijk uit de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de persoonlijke identificatie (1), de religieus-kerkelijke oriëntatie (2) en de religieus-vormende motivatie (3), die respectievelijk zijn: $r_{12.3} = .32$, $r_{13.2} = .47$. De enkelvoudige correlatie-coëfficiënten zijn: $r_{12} = .41$, $r_{13} = .53$.
- 79 Vgl. Hoofdstuk II, par. 3.
- 80 Zie Hoofdstuk II, par. 1.
- 81 Zie Hoofdstuk III, par. 2 en de Bijlagen deel 3.
- 82 Het is overigens niet uitgesloten dat ook een verdergaande operationalisatie niet veel meer differentiaties oplevert, omdat deze taakopvattingen inderdaad allemaal zo overheersend sterk zijn.
- 83 Voor de verantwoording van de gehanteerde factor-analyse zie B.4.3.A.
- 84 Wederom wijzen wij erop dat de benoeming van de factor-dimensies uiteraard op onze interpretatie van de algemene noemer der correlerende indicaties berust.
- 85 Zie voor de betreffende gegevens van de hoofden, de godsdienstleraren en de docenten afzonderlijk tabel B.4.3.1.
- 86 Dat bij sommige taakdimensies enkele schaalwaarden niet voorkomen (aan-gegeven met een x) betekent niet dat ze een dergelijke sterke intensiteit niet vertonen, maar is uitsluitend een gevolg van de schaalconstructie.
- 87 Dit is overigens mede een gevolg van het feit dat er, buiten onze verwachting, zoveel dimensies blijken te bestaan en er dus voor elke dimensie nog slechts weinig indicaties overblijven.
- 88 We laten daarbij de disciplinaire vorming buiten beschouwing omdat ze praktisch geen differentiatie vertoont.
- 89 Zie tabel B.4.3.2.
- 90 Zie de tabellen B.4.3.3 t.m. B.4.3.5.
- 91 Zie voor de samenhang van de vaktechnische, de algemeen-culturele en de maatschappelijke vorming met de identificatie, de tabellen B.4.3.6 t.m. B.4.3.8.
- 92 — Zie de tabellen B.4.3.9 en B.4.3.10.
— De partiële correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de persoonlijke identificatie (1) en de zedelijk vormende taakopvattingen (2), onder constanthouding van de religieus-kerkelijke oriëntatie (3) en de ingroup-mentaliteit (4) is: $r_{12.34} = .15$. De enkelvoudige correlatie-coëfficiënt is: $r_{12} = .20$.
- 93 Het feit dat onder de bij het beroepsonderwijs betrokkenen de zedelijk-vormende taak van het onderwijs juist sterker benadrukt wordt dan in het algemeen-vormend onderwijs, is hiermee niet in tegenspraak. Dit is immers waarschijnlijk vooral een gevolg van een positieve selectie in dit opzicht, dat wil zeggen van het feit dat alleen diegenen met een gemiddeld sterkere zedelijk-vormende taakopvatting nog voor katholiek beroepsonderwijs kiezen.
- 94 — Om vraagtechnische redenen luidde deze vraag voor de docenten en de ouders niet precies hetzelfde (zie Bijlagen deel 3). Aan de ouders was de vraag iets meer persoonlijk gesteld, hetgeen van invloed zou kunnen zijn op de beantwoording.
— Het te kiezen alternatief 'minder belangrijk' hoeft uiteraard niet onbelangrijk te betekenen.
- 95 Door een technische moeilijkheid zijn de gegevens met betrekking tot de

- lagere school slechts van ongeveer de helft van respectievelijk de ouders en de onderwijsrespondenten bekend. Omdat dit zonder twijfel een a-selectie helft is, maakt het voor het betreffende percentage weinig uit.
- 96 — We zien hier verder af van alle op zich interessante interpretaties met betrekking tot de rangvolgorde van individuele schoolsoorten, als bijvoorbeeld de kweekschool, de sociale academie, de universiteit, etc.
— We zien om reeds genoemde redenen ook af van een evaluatie van de verschillen in percentages tussen ouders en docenten.
- 97 Zie bijvoorbeeld: de hoge klassering van het lager onderwijs in vergelijking met het m.u.l.o., de klassering van het m.u.l.o., de h.b.s. en het gymnasium in vergelijking met de universiteit en de klassering van de ambachtsschool in vergelijking met de h.t.s.
- 98 Zie tabel B.4.3.11.
- 99 Zie voor de verantwoording van de gehanteerde factor-analyse B.4.3.B.
- 100 — Zie voor de overeenkomstige gegevens van de onderwijsrespondenten tabel B.4.3.12.
— De hier gehanteerde schalen zijn gebaseerd op voornoemde factor-analyse.
- 101 Zie de tabellen B.4.3.13 en B.4.3.14.
- 102 Zie de tabellen B.4.3.15 en B.4.3.16.
- 103 Wel valt het op dat de waarde van de katholiciteit van elke individuele schoolsoort door de daarbij betrokkenen steeds hoger wordt aangeslagen dan door de anderen.
Zie de tabellen B.4.3.17 en B.4.3.18.
- 104 Zie tabel B.4.2.19.
- 105 Zie tabel B.4.3.20.
- 106 Zie de tabellen B.4.3.21 en B.4.3.22.
- 107 Zie de tabellen B.4.3.23 en B.4.3.24.
- 108 Zie de tabellen B.4.3.25 t.m. B.4.3.28.
- 109 Ter voorkoming van misverstand zij er op gewezen dat het hier om de persoonlijke identificatie gaat. De algemeen maatschappelijke waardering voor het katholiek onderwijs is groter, zoals bijvoorbeeld uit tabel 4.2.1. bleek.
- 110 Zie tabel B.4.4.1.
- 111 Zie tabel B.4.4.2.
- 112 Zie tabel B.4.4.3.
- 113 Zie tabel B.4.4.4.
- 114 Daarom is waarschijnlijk ook hun motivatie voor katholiek onderwijs vanwege de religieuze vorming, relatief gering, omdat ze de religieuze vorming, waar ze op zich behoefte aan blijken te hebben, niet als een motief voor katholiek onderwijs beschouwen.
- 115 Met uitlatingen als: geweldig, dat moeten we hebben, daar hebben we op gewacht, eindelijk, etc.
- 116 Zie voor de betreffende gegevens bij de onderwijsrespondenten tabel B.4.4.5.
- 117 Zie voor de betreffende gegevens bij de onderwijs-respondenten tabel B.4.4.6.
- 118 Zie tabel B.4.4.7.
- 119 — De term 'algemene gezindten-scholen' hebben wij gemakshalve gekozen.
Vermeld moet worden dat hiermee geen uitspraak over het openbaar

of bijzonder juridisch karakter van de school wordt gedaan.

— Zie tabel B.4.4.8 en tabel B.4.4.9.

- 120 Zie tabel B.4.4.10.
- 121 Zie Bijlagen Deel 3.
- 122 Zie tabel B.4.4.11.
- 123 Zie voor deze gegevens met betrekking tot de docenten tabel B.4.4.12.
- 124 Zie voor de docenten tabel B.4.4.13.
- 125 Zie tabel B.4.4.14.
- 126 Zie de tabellen B.4.4.15 en B.4.4.16.

Hoofdstuk V

- 1 Om technische redenen zijn in deze enquête de b.l.o.-scholen, de handels-avondscholen, de klein-seminaria, de kweekscholen en de opleidingen voor kleuterleidster niet betrokken.
- 2 Bij deze schriftelijke enquête hebben wij de zeer gewaardeerde steun gehad van het R.K.C.B.O.O. te Den Haag. Met name de heren Drs. C. Souren en J. Greve jr. zijn wij erkentelijk voor hun medewerking aan de opstelling, de verzending en de eerste bewerking van de enquête-formulieren. Deze enquête is in het najaar van 1965 en het begin van 1966 tesamen met de jaarlijkse enquête van het C.B.O.O. aan alle katholieke scholen verzonden. Van alle 4214 aangeschreven scholen hebben er 3891 een bruikbaar enquête-formulier teruggezonden. De uitval bedraagt dus slechts 8.7% van het totaal der aangeschreven scholen. Voor de onderscheiden schooltypen zijn deze uitvalspercentages resp.: g.l.o. 5.3%, v.g.l.o. 17.9%, n.o. 15.1%, l.t.b.o. 15.4%, u.l.o. 9.4% en v.h.m.o. 7.9%.
- 3 Zie tabel B.5.1.1.
- 4 Zie tabel B.5.1.2. en B.5.1.3.
- 5 Zie tabel B.5.1.4. t.m. B.5.1.18.
- 6 Zie tabel B.5.1.19.
- 7 Zie tabel B.5.1.20.
- 8 Zie met betrekking tot het g.l.o. tabel B.5.1.21 t.m. B.5.1.23.
- 9 Zie tabel B.5.1.24.
- 10 Zie tabel B.5.1.25 t.m. B.5.1.31.
- 11 Zie tabel B.5.1.32.
- 12 Zie tabel B.5.1.33.
- 13 Vgl. Idenburg Ph. J., o.c. 1964, p. 130.
- 14 Zie: Hoofdstuk 4, par. 1.
- 15 Zie tabel B.5.2.1.
- 16 Zie tabel B.5.2.2.
- 17 Met betrekking tot het schooltype speelt daarbij wellicht de leeftijd van de leerlingen, de aard en het niveau van het overige onderwijs en het verschil in didactische opvattingen een rol.
- 18 Zie tabel B.5.2.3.
- 19 Zie tabel B.5.2.4.
- 20 Zie tabel B.5.2.5.
- 21 Zie: Hoofdstuk 2, par. 3.
- 22 Zie tabel B.5.3.1.

- 23 Een duidelijk voorbeeld van deze gedachtengang, waarin overigens enkele elementen van 'het klimaat' nader worden geconcretiseerd, vindt men bij: Gielen J. J., o.c., 1966.
- 24 Zie tabel B.5.3.2.
- 25 Zie tabel B.5.3.3.
- 26 Zie tabel B.5.3.4. en B.5.3.5.
- 27 Hiertoe hebben wij de docenten met betrekking tot alle, reeds eerder genoemde, taakaspecten van het onderwijs in het algemeen, waaronder dus ook enkele religieus-vormende taakaspecten, verzocht tevens aan te geven of ze daar zelf veel, weinig of geen aandacht aan schenken.
De in de factor-analyse over de taakopvattingen van het onderwijs in het algemeen gevonden dimensies hebben wij nu eveneens gehanteerd ter situering van de docenten naar de mate waarin zij zelf aan al deze taakdimensies, waaronder de religieuze vorming, aandacht zeggen te schenken.
Dit opent de bijzonder interessante mogelijkheid tot vergelijking van de opvattingen der docenten over de verschillende taken van het onderwijs in het algemeen en van hun opvattingen over hun bijdrage daartoe.
Deze vergelijking zullen we echter in deze studie niet verder uitwerken.
- 28 Zie tabel B.5.3.6. en B.5.3.7.
- 29 Zie tabel B.5.3.8. en B.5.3.9.
- 30 Dat wil niet noodzakelijk zeggen, buiten de klas, maar vooral, en dit ter onderscheiding van 1., buiten de leerstof en/of het directe leerproces om.
- 31 Zie tabel B.5.3.10 en B.5.3.11.
- 32 Zie voor de samenstelling van deze schalen B.5.3.A.
- 33 Zie tabel B.5.3.12.
- 34 Zie tabel B.5.3.13.
- 35 Zie tabel B.5.3.14.
- 36 Zoals bijvoorbeeld met betrekking tot het interessante feit dat men blijkbaar op het v.h.m.o. wel relatief veel contact met de leerlingen heeft buiten de les, doch er relatief weinig tot persoonlijke gesprekken met de leerlingen komt.
- 37 Dat wil zeggen schenkt bewust of incidenteel aandacht in de les en heeft veel of tamelijk veel persoonlijke gesprekken.
- 38 — Zie tabel B.5.3.15.
— Bovendien blijkt dat uit de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de aandacht voor de religieuze vorming (1), de eigen waardering in de les (2) en de mate van persoonlijke gesprekken met leerlingen (3), n.l. $r_{12.3} = -.29$ en $r_{13.2} = -.18$.
- 39 Zie ook tabel B.5.3.16. en de partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de mening over de vervangbaarheid (1), de eigen waardering in de les (2) en de mate van persoonlijke gesprekken met leerlingen (3), n.l.: $r_{12.3} = .12$ en $r_{13.2} = .13$.
- 40 Strikt genomen mogen wij op basis van onze gegevens alleen concluderen dat de confessionele taakstelling in sterke mate afneemt wanneer men geen belang meer hecht aan de, *in de kerk en de kerkelijke praxis uitgedrukte*, religieuze waarden en belevingen. Wij menen evenwel dat dit voor deze categorie ook een verminderde belangstelling voor religie in het algemeen impliceert, hoewel dat op zich door onderzoek zou moeten worden vastgesteld.

- 41 Zie tabel B.5.3.17.
- 42 Zie tabel B.5.3.18.
- 43 Zie tabel B.5.3.19.
- 44 Zie tabel B.5.3.20.
- 45 Zie tabel B.5.3.21.
- 46 Zie de tabellen B.5.3.22 en B.5.3.23.
- 47 Zie voor een nadere nuancering naar vakgroepen de tabellen B.5.3.24. en B.5.3.25.
- 48 Zie tabel B.5.3.26.
- 49 Zie tabel B.5.3.27.
- 50 Zie de tabellen B.5.3.28 en B.5.3.29.
- 51 Kob J., o.c. 1958.
- 52 Zie: Hoofdstuk III, par. 2.
- 53 Zie de tabellen B.5.3.30 t.m. B.5.3.32.
- 54 Dit gegeven en deze verdeling is het resultaat van de score-toekenning op basis van factor-analyse, zoals omschreven in voetnoot 27 van dit hoofdstuk.
- 55 Een differentiatie die overigens in nader onderzoek verder moet worden gespecificeerd.
- 56 Zie de tabellen B.5.3.33 t.m. B.5.3.38.
Het feit dat deze vormings-gerichtheid een, zij het duidelijk zwakkere, samenhang vertoont met de aandacht voor de vak-technische vorming moet waarschijnlijk worden geweten aan het feit dat bij de beantwoording wellicht ook een aspect als 'persoonlijke inzet' een rol gespeeld. Een en ander is overigens niet van invloed op onze conclusies.
- 57 Zie tabel B.5.3.39.
- 58 Zie tabel B.5.3.40.
- 59 Zie de tabellen B.5.3.41 en B.5.3.42.
- 60 Zie de tabellen B.5.3.43 en B.5.3.44.
- 61 Zie ook tabel B.5.3.45.
- 62 Zie tabel B.5.3.46 en B.5.3.47.
- 63 Zie tabel B.5.3.48.
- 64 Zie tabel B.5.3.49.
- 65 Door de ondervertegenwoordiging van g.l.o.-docenten in onze steekproef zal dit percentage in de totale populatie waarschijnlijk nog groter zijn.
- 66 Uit de betreffende partiële correlatie-coëfficiënten blijkt namelijk dat de met het vak gegeven aanleiding tot religieus-ethische evaluatie (3), en de aard van de professionele roldefinitie (2) ook onafhankelijk van elkaar van invloed zijn op de aandacht voor de religieuze vorming (1); $r_{12.3} = .40$, $r_{13.2} = -.29$.
De multiple correlatie-coëfficiënt van deze drie variabelen $r_{1.23} = .49$, hetgeen betekent dat 24% van de variatie in de aandacht voor de religieuze vorming der leerlingen door deze beide factoren wordt verklaard.
- 67 Dat de gelegenheid tot religieus-ethische evaluaties (4) een eigen invloed heeft, naast de aanleiding daartoe in het vak (3) en de aard van de professionele roldefinitie (2), op de aandacht voor de religieuze vorming (1), blijkt uit het feit dat de multiple correlatie-coëfficiënt van deze variabelen, $r_{1.234} = .51$, groter is dan de onder voetnoot 66 genoemde en uit de partiële correlatie-coëfficiënt $r_{14.23} = -.16$.

Door deze drie factoren tesamen wordt dus 26% van de totale variatie in de aandacht voor de religieuze vorming verklaard.

- 68 Deze conclusie is gebaseerd op het eerder vermelde feit dat de intensiteit van de persoonlijke contacten met name op het g.l.o. maar ook op de huishoudschool en de l.t.s. groter is dan op het u.l.o. en het v.h.m.o. Of dit bepaald wordt door de structuur en de aard van het onderwijs, zoals wij hier hypothetisch stellen, lijkt wel waarschijnlijk doch dient nader te worden aangetoond. Feit is echter dat de intensiteit van de persoonlijke contacten (5), die vooral met het schooltype samenhangt, een eigen invloed heeft op de aandacht voor de religieuze vorming (1), naast de gelegenheid daartoe in het onderwijsprogramma (4), de aanleiding daartoe in het vak (3) en de aard van de professionele roldefinitie (2), hetgeen blijkt uit de hoogte van de multiple correlatie-coëfficiënt van deze variabelen $R_{1.2345} = .52$ en uit de partiële correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de intensiteit van de persoonlijke contacten (5) en de aandacht voor de religieuze vorming (1) onder constanthouding van de andere factoren, $r_{15.234} = -.12$.

Door deze vier factoren wordt dus 27% van de variatie in de aandacht voor de religieuze vorming verklaard.

Daarnaast heeft toch ook de aard of de structuur van het onderwijs zelf nog een belangrijke invloed op de aandacht voor de religieuze vorming. Dit blijkt uit het feit dat de multiple correlatie-coëfficiënt bij de toevoeging van de variabele schooltypen (6), onderscheiden in lager- en voortgezet onderwijs, aanzienlijk stijgt: $R_{1.23456} = .58$, en dit blijkt ook uit de grootte van de betreffende partiële correlatie-coëfficiënt: $r_{16.2345} = -.29$. Door deze vijf factoren wordt 34% van de variatie in de aandacht voor de religieuze vorming verklaard.

- 69 De geringe invloed van de religieus-kerkelijke oriëntatie op de aandacht voor de religieuze vorming blijkt uit het feit dat de enkelvoudige correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de religieus-kerkelijk oriëntatie (7) en de aandacht voor de religieuze vorming (1), naar verhouding, al erg laag is; $r_{17} = -.11$, terwijl $r_{12} = .41$, $r_{13} = -.31$, $r_{14} = -.35$, $r_{15} = -.22$ en $r_{16} = -.40$. Bovendien daalt de partiële correlatie-coëfficiënt van deze relatie, onder constanthouding van de andere variabelen, nog verder: $r_{17.23456} = -.05$.

Het is dan ook vanzelfsprekend dat de multiple correlatie-coëfficiënt waaraan deze variabele is toegevoegd, niet hoger is dan de voorgaande: $R_{1.234567} = .58$. Door deze zes factoren wordt dus eveneens 34% van de totale variatie in de aandacht voor de religieuze vorming verklaard.

- 70 Dat naast de door ons onderzochte factoren ook nog andere van invloed zijn blijkt uit de hoogte van de voornoemde multiple correlatie-coëfficiënt. Overigens zal de verklaring ongetwijfeld ook kunnen worden opgevoerd door een verdergaande operationalisering van de hier onderzochte variabelen.

71 Zie tabel B.5.3.50.

72 Zie de tabellen B.5.3.51 en B.5.3.52.

- 73 De partiële correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de mening over de vervangbaarheid door een niet-katholieke docent (1), de aandacht voor de religieuze vorming (2) en de aanleiding tot religieus-ethische evaluatie in

het vak (3) tonen aan dat de in het vak aanwezige aanleiding en de aandacht voor de religieuze vorming als zodanig op deze opvatting van invloed is; $r_{12.3} = .13$, $r_{13.2} = .12$.

De multiple correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen deze drie variabelen, $R_{1.23} = .35$, zodat de variatie in de opvatting over de vervangbaarheid voor 12% door deze twee factoren bepaald wordt.

De aard van de professionele roldefinitie, de gelegenheid tot religieus-ethische evaluatie in de les en de intensiteit van de persoonlijke contacten zijn echter niet van invloed op deze opvatting (een correlatie-coëfficiënt van respectievelijk .02, .01, .09).

- 74 Dit blijkt, naast de partiële correlatie-coëfficiënten van deze relaties ($r_{14.3} = .24$, $r_{14.2} = .27$), uit de multiple correlatie-coëfficiënt van de relatie tussen de opvatting over de vervangbaarheid (1), de aandacht voor de religieuze vorming (2), de aanleiding daartoe in het vak (3) en de religieus-kerkelijke oriëntatie (4); $R_{1.234} = .57$.

Door deze drie factoren wordt dus 32% der variatie in de betreffende opvatting verklaard.

- 75 Zie tabel B.5.3.53.

- 76 Zie voetnoot 74.

- 77 De Mammoetwet zal, zeker de komende 10 à 15 jaar, in dit opzicht naar onze mening in het algemeen weinig wezenlijke veranderingen met zich brengen.

- 78 Hetgeen gezien de achtergronden van die verschillen niet waarschijnlijk is.

- 79 Dat is eveneens binnen de afzonderlijke onderwijstypen het geval, hoewel het beeld daar in verband met de soms kleine aantallen wat grilliger is, zie tabel B.5.3.54.

- 80 Zie tabel B.5.3.55.

- 81 Zie tabel B.5.3.56.

- 82 Vergelijk:

— Greeley A. M. en P. H. Rossi, Correlates of parochial school attendance, In: *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 52—73.

— Lenski G., *The religious factor*, New York 1961.

— Schnepf G. J., *Leakage from a catholic parish*, Washington (D.C.) 1942.

— Rossi P. H. en A. S. Rossi, Background and consequences of parochial school education, In: *Harvard educational review*, Vol. 27, 1957 p. 168—199.

- 83 We hebben echter afgezien van die, overigens eveneens sporadische, onderzoeken die betrekking hebben op aspecten die weinig of geen verband lijken te houden met religieus-kerkelijk rolgedrag, zoals bijvoorbeeld de studie van M. W. Tate en J. S. Straub, Thinking abilities of ninth-grade students from catholic and public elementary schools, In: *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 74—88.

- 84 Verscheure J., G. Deprost en C. Traullé, *Aspects sociologiques de la pratique dominicale Diocèse de Lille*, Lille (Centre Diocésain d'Etudes Socio-Religieuses) 1961.

- 85 Dingemans L. en J. Rémy, *Charleroi et son agglomération, aspects sociologique dominicale, Diocèse de Lille*, Lille (Centre Diocésain d'Etudes Socio-Religieuses et Sodegac) 1962.

- 86 Kelly G. A., *Catholics and the practice of the faith, a census study of the Diocese of Saint Augustine*, Washington (D.C.) 1946.
- 87 Te weten:
 - Rossi P. H. en A. S. Rossi, Background and consequences of parochial school education, In: *Harvard educational review*, Vol. 27, 1957, p. 168—199.
 - Rossi P. H. en A. S. Rossi, Some effects of parochial school education in America, In: Bell R. R. (ed.), *The sociology of education*, Homewood (Ill.) 1962, p. 53—78.
 - Rossi P. H. en A. M. Greeley, The impact of the roman catholic denominational school, In: *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 34—51.
- 88 Waaronder vooral de z.g. *Bay City Study* uitgevoerd aan de Graduate School of Education at Harvard University, door J. L. Freeman, J. Shipton en de beide Rossi's.
Vgl. Rossi P. H. en A. S. Rossi, o.c. 1962, p. 59.
- 89 Een verschil van 46%. Vgl. Rossi P. H. en A. S. Rossi, o.c. 1962, p. 68.
- 90 Hetgeen zowel naar groep als intensiteit overigens per streek verschilt.
- 91 Rossi P. H. en A. S. Rossi, o.c. 1962, p. 61—70.
- 92 Rossi P. H. en A. M. Greeley, o.c. 1964, p. 41 e.v.
- 93 Fichter J. H., *Parochial school, a sociological study*, Notre Dame (Indiana) 1958, met name Hoofdstuk V, p. 190 e.v.
- 94 Fichter J. H., o.c. 1958, p. 433.
- 95 Cragon M. M., The religious influence of the parochial school, In: *Religious education*, Vol. 56, 1961, p. 180 e.v.
- 96 McKenna H. V., Religious attitudes and personality traits, In: *Journal of social psychology*, Vol. 54, 1961, p. 379—387.
- 97 Lenski G., o.c. 1961, m.n. p. 240 e.v.
- 98 Brothers J., *Church and school, study of the impact of education on religion*, Liverpool 1964.
- 99 Dobbelaere K., o.c. 1966, p. 332 e.v.
- 100 Lenski G., o.c. 1961, p. 243.
- 101 Bressler M., en C. F. Westhoff, Catholic education, economic values and achievement, In: *American journal of sociology*, Vol. 69, 1963—1964, p. 225—233.
- 102 Lenski G., o.c. 1961, p. 252.
- 103 Dobbelaere K., o.c. 1966, p. 332.
- 104 Zie:
 - Hassenger R., Catholic college impact on religious orientations, In: *Sociological analysis*, Vol. 27, 1966, p. 67—79.
 - Brown D. G., en W. L. Lowe, Religious beliefs and personality characteristics of college students, In: *Journal of social psychology*, Vol. 33, 1951, p. 103—129.
- 105 Deze methodische onvolkomenheid geldt in dit verband niet voor de genoemde gegevens van Dobbelaere, die duidelijk onderscheid maakt tussen de religieus-familiale achtergrond. Zijn gegevens zijn voor deze problematiek echter toch van betrekkelijk geringe waarde, omdat hij zich bij de typering van deze achtergrond beperkt tot verschillen in religieuze praktijk.
- 106 Erickson D. A., *Differential effects of public and sectarian schooling on the*

- religiousness of the child*, Chicago 1962 (unpublished Ph. D.-dissertation, aanwezig op het I.T.S.).
De resultaten van deze dissertatie zijn samengevat in een artikel: Erickson D. A., *Religious consequences of public and sectarian schooling*, In: *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 22—34.
- 107 Vgl. voor de gedetailleerde operationalisatie Erickson D. A., o.c. 1962, p. 39 e.v.
- 108 Erickson D. A., o.c. 1962, p. 27.
- 109 Vgl. de betreffende analyse-gegevens in Erickson D. A., o.c. 1962, p. 55 e.v.
- 110 Erickson D. A., o.c. 1962, p. 82 e.v. en p. 89 e.v.
- 111 Zie voor meer gedetailleerde interpretatie: Erickson D. A., o.c. 1962, p. 85 e.v. Op de door deze interpretaties ogenschijnlijk niet 'verklaarde' conclusies, dat de invloed van de ouderlijke religiositeit nog sterker is als de church involvement laag is en de verstandhouding goed, en dat de church involvement van invloed is wanneer de verstandhouding goed is en de ouderlijke religiositeit laag, zullen we hier niet nader ingaan.
- 112 Erickson D. A., o.c. 1964, p. 29.
- 113 Erickson D. A., o.c. 1964, p. 30.
Vgl. ook datgene wat wij hierover in de laatste paragraaf van hoofdstuk 1 hebben gezegd.
- 114 Vgl. Erickson D. A., o.c. 1962, p. 94 e.v.
Erickson D. A., o.c. 1964, p. 30.
- 115 Greeley A. M. en P. H. Rossi, *The education of catholic americans*, Chicago 1966.
- 116 Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, p. 55.
- 117 Zie: Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, Hoofdstuk 2, p. 24 e.v. en met name p. 52.
- 118 Zie: Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, Hoofdstuk 3, p. 53 e.v. en met name tabel op p. 81.
- 119 Wij hebben deze conclusies voor ons doel opnieuw gesystematiseerd uit het geboden materiaal. Vgl. Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, Hoofdstuk 4, p. 77 e.v. en met name ook p. 105 en p. 219 e.v. Alle andere conclusies laten we hier buiten beschouwing, omdat ze ons te ver zouden voeren.
Wij zien bovendien af van een kritische evaluatie van alle uitspraken die in deze studie worden gedaan, hoewel dat bepaald wel nuttig zou zijn.
- 120 Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, p. 87.
- 121 Dit percentage is overigens nergens als zodanig terug te vinden in de studie van de auteurs. Wij hebben dat uit andere tabellen van dit boek zelf moeten afleiden.
- 122 Vgl. de gegevens over de kerkelijke deelname, institutionele oriëntatie en orthodoxie van Greeley en Rossi in Appendix 2, p. 237 e.v. met de analoge gegevens in de eerste paragraaf van het vorige hoofdstuk.
- 123 Vgl.: Hoofdstuk 1, par. 3.
Vgl.: Sanford N., o.c. 1965, over *The effects of college education*.
Vgl.: Jacob P. E., *Changing values in college*, New York 1957.
- 124 Vgl.: Hoofdstuk 1, par. 2.
- 125 Vgl.: Erickson, D. A., o.c. 1962, p. 88.
Vgl. ook: Bronfenbrenner U., *Freudian theories of identification and their*

derivates, In: *Child development*, Vol. 31, 1960, p. 15—40.

126 Vgl.: Hoofdstuk 5, par. 3.

Vgl. ook: Lindner T., L. Lentner en A. Holl, *Priesterbild und Berufswahl-motive*, Wenen 1963.

127 Vgl.: Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, p. 83.

128 Vgl. par. 3 van dit hoofdstuk.

129 Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, p. 225.

130 Vgl.: Greeley A. M. en P. H. Rossi, o.c. 1966, Hoofdstuk 7, p. 158 e.v.

131 Erickson D. A., o.c. 1962, p. 22 e.v.

Hoofdstuk VI

- 1 Te denken is hierbij bijvoorbeeld aan de evenwichtige ontwikkeling van het religieuze leven van het kind en aan de voor de profane vorming noodzakelijke harmonie tussen ouders en school; consequenties die wij overigens in dit kader niet nader kunnen uitwerken.
- 2 Uit de gestelde vraag blijkt niet of er ook personen zijn, die vinden dat de school minder aandacht aan de godsdienstige vorming zou moeten besteden. Overigens hebben degenen die bezwaren hebben tegen de quantiteit bepaald niet alleen ook bezwaren tegen de inhoud; in feite doet zich onder hen in dit opzicht eenzelfde verdeling voor als in de totale populatie en is er dus maar 1% van alle ondervraagde ouders, die zowel tegen de inhoud als tegen de hoeveelheid bezwaren heeft.
- 3 Zie voor de typering van de sociaal-milieu-categorieën B.4.1.C.
- 4 Overigens ten dele in samenhang met elkaar.
- 5 Alleen onder de ouders met kinderen op het l.t.b.o. en onder de zwakkerkelijk vrijzinnigen is er sprake van enige significante afwijking.
- 6 Zie tabel B.6.1.1.
- 7 Zie tabel B.6.1.2. t.m. B.6.1.4.
- 8 Zie de tabellen B.6.1.5. t.m. B.6.1.13.
- 9 Er moet echter op worden gewezen dat deze percentages gebaseerd zijn op de uitspraken van 8 à 10, willekeurig gekozen, ouders per school. De standaardfout van deze percentages per school is dus ongeveer 16, zodat bij 95% waarschijnlijk de werkelijke percentages per school ongeveer 30% hoger of lager kunnen zijn dan de hier vastgestelde. Dit is natuurlijk van invloed op de analyse per school en zal de eventuele correlaties met schoolkenmerken aanzienlijk verzwakken.
- 10 De gemiddelde afwijking van het gemiddelde (= 31) is 16.8.
- 11 Het betreft hier ouders waarvan het kind dus in de tweede klas van iedere school zit.
- 12 Alle onderzochte scholen blijken een ouderavond te bezitten, zodat ten aanzien van deze contactmogelijkheid geen verschillen kunnen bestaan, tenzij uiteraard inhoudelijke verschillen, waarover wij geen informatie hebben.
- 13 Zie tabel B.6.1.14.
- 14 Daarbij zijn opgenomen het bestaan van: schoolmis, schoolbiecht, retraites, missieclub, mariacongregatie, godsdienstige gespreksgroepen en overige religieuze organisaties per school. Voor het bestaan van elk van deze activiteiten is de school een punt toegekend.
- 15 Zie de tabellen B.6.1.15 en B.6.1.16.

- 16 Het hoeft geen betoog dat deze interpreterende conclusies door meer uitgebreid en hierop toegespitst onderzoek gestaafd en gespecificeerd dienen te worden.
- 17 Dit is bij 28% van alle onderzochte scholen, of 36% van de scholen met bezwaarde ouders het geval.
- 18 De relatie met de genoten opleiding is iets duidelijker, maar toch ook niet doorslaggevend, zie tabel B.6.1.17.
- 19 Opmerkelijk is overigens dat 41% van de bezwaarde zwak-kerkelijk vrijzinnigen bezwaren heeft tegen een te progressieve vorming op school.
- 20 Dat wil zeggen wanneer we ook de aangrenzende typen van religieus-kerkelijke oriëntatie als overeenkomstig beschouwen.
- 21 Te weten in vijf categorieën, namelijk: 1. van 0 tot 20% traditionelen, 2. van 20 tot 40%, 3. van 40 tot 60%, 4. van 60 tot 80%, 5. van 80 tot 100%.
- 22 Om deze verschillen te bepalen zijn ook de ouders per school gekarakteriseerd naar het percentage traditionelen onder hen, zoals dat ook bij de docenten gebeurd is (zie voetnoot 21). Daarna zijn zowel de docenten als de ouders ingedeeld in drie categorieën, te weten: 1. 0 tot 40% traditionelen, 2. 40 tot 60% traditionelen en 3. 60 en meer procent traditionelen.
Op basis van deze indeling zijn de beide groepen per school vergeleken.
- 23 Dat wil zeggen noch de omvang van de religieus-kerkelijke activiteiten, noch het bestaan van schoolclubs, noch het bestaan van oudercomité's, noch de gemiddelde aandacht voor de religieuze vorming, noch het contact van de ouders met de school en noch tenslotte de omvang van het persoonlijk contact met de leerlingen blijkt met het aantal bezwaarden enige samenhang te vertonen.
- 24 Zie de tabellen B.6.1.18. t.m. B.6.1.21.
- 25 Zie tabel B.6.1.22.
- 26 Bij de docenten vertoont de religieuze kerkelijke oriëntatie weliswaar wat meer samenhang met hun mening over de noodzakelijke inspraak van de ouders, in die zin dat vooral de vrijzinnige docenten deze mening meer zijn toegedaan, doch het verband is bepaald niet doorslaggevend. Zie tabel B.6.2.1.
- 27 Zie Hoofdstuk III, par. 2.
- 28 Zie voor de verantwoording van deze factor-analyse B.6.2.A.
- 29 Overigens blijkt ook deze meer algemene behoefte aan inspraak met geen enkele van onze variabelen duidelijk en doorslaggevend samen te hangen.
- 30 Zie de tabellen B.6.2.2. en B.6.2.3.
- 31 — Een behoefte waarvan we de achtergronden aan de hand van onze gegevens overigens niet kunnen bepalen en die wederom met factoren als het sociaal milieu, het opleidingsniveau, de leeftijd en de urbanisatiegraad weinig samenhang vertoont.
— Vermeldenswaard is overigens dat ook hier de mening dat de ouders medezeggenschap moeten hebben bij het onderwijs in het algemeen, onder de docenten veel meer verbreid is dan onder de ouders; 43% der docenten is n.l. deze mening toegedaan, tegenover 24% van de ouders.

Hoofdstuk VII

- 1 Doch waarschijnlijk ook wel met betrekking tot de pers en de jeugdverenigingen, hoewel ons daarover in dit onderzoek geen nadere informatie ter beschikking staat. Opmerkelijk is wel dat juist bij de drie expliciete socialisatie-mechanismen de belangstelling voor verzuilde organisaties in het algemeen erg groot is en de betekenis van de ingroup-mentaliteit relatief gering. Dat er ten aanzien van de omroep niet eenzelfde beeld bestaat, betekent waarschijnlijk dat men de omroep minder als een socialisatie-mechanisme en wellicht meer als een amusementsmedium beschouwt.
- 2 Een duidelijk voorbeeld van een tegengestelde situatie is de 'kwestie Leuven', waar de confessionele organisatorische afbakening doorkruist wordt door de belangentegenstelling der taalgroepen en de confessionele organisatie zelf 'ter discussie' komt, omdat daarbinnen de belangen der taalgroep(en) onvoldoende tot hun recht kunnen komen, zoals dat mutatis mutandis in de K.V.P. het geval schijnt.
- 3 Weliswaar is het bekend dat de kerkseheid in de verschillende leeftijdsfasen een zekere conjunctuur-golf kent en wel in die zin dat de kerkseheid stijgt rond de 30 jaar, dan weer daalt en wederom stijgt rond de 60 jaar, doch daarbij dient te worden opgemerkt, dat ten eerste de jongste leeftijdsgroep in dit onderzoek nu juist gemiddeld 30 à 35 jaar is, en dat ten tweede het bepaald niet zeker is dat deze conjunctuur ook ten aanzien van de institutioneel-normatieve oriëntatie bestaat.
- 4 Zie voor deze gegevens voor de ouders afzonderlijk tabel B.7.1.1. en tabel B.7.1.2.
- 5 Zie voor de volledige gegevens de tabellen B.7.1.3. t.m. B.7.1.13.
- 6 Dit blijkt bovendien uit de correlatie-coëfficiënten van de relatie tussen de leeftijd (1) en respectievelijk de religieus-vormende (2), de isolements- (3) en de groepsgebondenheidsmotivatie (4), zijnde: $r_{12} = .07$, $r_{13} = .23$, $r_{14} = .18$.
- 7 Zeer opvallend, hoewel niet zonder meer duidelijk, is daarbij het relatief zeer grote aantal 'sympathisanten' met de z.g. algemene gezindten-school onder de jongste groep ouders, n.l. 63%. Vrijmoedig geïnterpreteerd zou dit erop kunnen wijzen dat men in de jongste groeperingen, zoals men dat momenteel ook in politici's wel stelt, al 'over de christelijke samenwerking heen is' en naar een grotere concentratie reikt, of met andere woorden ook de 'tweede antithese' niet meer ervaart.
- 8 Zie bijv.:
 - K.S.K.I./I.T.S., o.c. 1966.
 - Houtte J. van, o.c. 1963.
 - Dobbelaere K., o.c. 1966.
- 9 Overigens speelt juist deze factor in Duitsland momenteel wel een belangrijke rol en men ziet daar dan ook dat een grote meerderheid van de katholieken er geen moeite mee heeft het bestaande katholiek onderwijs te vervangen voor een onderwijskundig betere, zij het niet-confessionele, structuur.
- 10 Zie b.v.:
 - de in voetnoot 92 van Hoofdstuk II vermelde redevoeringen van enkele bisschoppen.
 - de rede van de voorzitter van de Katholieke Schoolraad bij de officiële installatie van deze raad op 4 juni 1966.

- de rede van de voorzitter van de katholieke lerarenvereniging 'Sint Bonaventura' op de algemene ledenvergadering in maart 1967 te Den Bosch.
 - de rede van de voorzitter van het Katholiek Onderwijzers Verbond op de algemene ledenvergadering in december 1967 te Arnhem.
- 11 Zie b.v.:
- de vragen van Mgr. van Dodewaard op de K.O.V.-vergadering van 29 december 1964 te Amsterdam.
 - de rede van Mr. Schelfhout bij de officiële installatie van de Katholieke Schoolraad, opgenomen in: *Het schoolbestuur*, Jrg. 34, 1966, p. 149—155.
- 12 Zoals bekend, vereist de planprocedure (art. 69) voor elk schooltype een bepaald aantal te verwachten leerlingen in de hoogste klassen voordat tot oprichting of subsidiëring kan worden overgegaan.
- Dit impliceert dat elke school moet kunnen steunen op een bepaald leerlingenpotentieel, c.q. op een bevolkingsgroep met een bepaalde omvang en een bepaalde samenstelling. Daar komt bovendien bij dat voor de oprichting of subsidiëring van een scholengemeenschap met $\frac{1}{4}$ van de betreffende leerlingenaantallen kan worden volstaan, zodat interconfessionele samenwerking, zeker in kleine gemeenten, nog profijtelijker kan zijn.
- Zie ook het rapport uitgebracht door de Commissie Planprocedure: *Gegevens ten behoeve van het Eerste Scholenplan 1970—1971—1972, ingevolge artikel 65 van de wet op het voortgezet onderwijs*, september 1967.
- 13 Volgens inlichtingen van het R.K. C.B.O.O. zijn momenteel al aanvragen voor interconfessionele scholen in voorbereiding of ingediend, voor Den Helder, Westland, Nijmegen, Lelystad en Zoetermeer. Een deel van deze aanvragen berust inderdaad op de door planprocedure geurde noodzaak tot samenwerking, een deel echter berust op de behoefte tot samenwerking zonder deze onderwijskundige urgentie.
- 14 Vgl. ook K.S.K.I./I.T.S., o.c. 1966, p. 105.
- 15 Dellepoort J. J., *De priesterroepingen in Nederland*, Den Haag 1955, p. 271.
- 16 I.T.S., o.c. 1967, p. 154.
- 17 Fichter J. H., *Religion as an occupation*, Notre Dame (Ind.) 1961, p. 38 e.v.
- 18 Boulard F., *Essor ou déclin du clergé français?*, Paris 1950, p. 143 e.v.
- 19 Crottogini J., *Werden und Krise des Priesterberufes*, Einsiedeln 1955, p. 77 e.v.
- 20 Vgl. Matthijssen M. A. J. M., o.c. 1958.
- 21 Wat daarvan het gevolg kan zijn is nog onlangs in Almelo gebleken.

BIJLAGEN

1 DE STEEKPROEF

In hoofdstuk 3, paragraaf 4, hebben wij uiteengezet op welke wijze wij de steekproef voor dit onderzoek hebben getrokken en welke overwegingen daarbij een rol hebben gespeeld. Uitdrukkelijk hebben wij er daar ook op gewezen dat wij in deze steekproef niet naar representativiteit hebben gestreefd, noch ten aanzien van de betreffende katholieke ouders, noch ten aanzien van alle docenten verbonden aan het katholiek onderwijs, omdat het in het kader van onze probleemstelling van meer belang was dat verschillende hypothetisch relevante categorieën in voldoende mate, zij het dan ook niet proportioneel, in de steekproef vertegenwoordigd zouden zijn. Toch is uiteraard een vergelijking tussen deze steekproef en de betreffende populaties, naar enige kenmerken, van belang omdat daardoor enerzijds een indruk kan worden verkregen van het toevalskarakter van de steekproef en omdat vandaaruit anderzijds een zekere evaluatie van onze resultaten naar de totale populatie mogelijk is. Voor een dergelijke vergelijking dient men echter te beschikken over gegevens van de betreffende populatie. Dit is, zij het voor een beperkt aantal criteria, met betrekking tot de docenten het geval omdat onlangs door middel van een schriftelijke enquête van het R.K. C.B.O.O. verschillende gegevens over alle docenten bij het katholiek onderwijs in Nederland verzameld zijn. (Deze gegevens zijn verschenen in: I.T.S., *De docenten bij het katholiek onderwijs*, Nijmegen 1967). Met betrekking tot de ouders is een dergelijke vergelijking echter aanzienlijk moeilijker omdat er geen afzonderlijke gegevens bestaan over de ouders met kinderen op de tweede klassen van het katholiek onderwijs. Daarom hebben wij onze toevlucht moeten nemen tot een vergelijking van onze ouders-steekproef met gegevens betreffende alle rooms-katholieke gehuwden in Nederland, hetgeen uiteraard geen ideale vergelijkingsbasis is en zonder meer al tot bepaalde afwijkingen aanleiding zal geven.

Achtereenvolgens zullen wij nu voor de ouders en docenten afzonderlijk de betreffende vergelijkingen weergeven en kort becommentariëren.

1 OUDERS

Tabel 1

Verdeling over de betrokken schooltypen van alle leerlingen op het katholiek onderwijs in 1964/65 en van de betreffende kinderen der door ons ondervraagde ouders

	alle leerlingen*	steekproef
v.h.mo.	8.6	19.9
u.l.o.	11.8	19.6
l.t.b.o.	0.8	9.6
n.o. jongens	4.5	10.2
n.o. meisjes	5.4	10.2
g.l.o.	68.9	30.5
totaal	100.—	100.—

* Bron: C.B.S., *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland*, editie 1966, Den Haag 1966.

Tengevolge van de disproportionele steekproeftrekking zijn de (ouders met) kinderen op het g.l.o. duidelijk ondervertegenwoordigd en de (ouders met) kinderen op het voortgezet onderwijs oververtegenwoordigd in de steekproef.

Tabel 2

Verdeling naar leeftijd van alle rooms-katholieke gehuwde mannen in Nederland van 25 tot 65 jaar en van de ondervraagde vaders

leeftijd	alle r.k. gehuwde mannen*	steekproef
25—29 jaar	12.2	0.6
30—34 jaar	15.8	5.9
35—39 jaar	16.2	13.2
40—44 jaar	13.5	27.7
45—49 jaar	13.1	25.9
50—54 jaar	11.7	16.1
55—59 jaar	9.8	8.2
60—64 jaar	7.7	2.4
totaal	100.—	100.—

* Bron: C.B.S., *13e Algemene Volkstelling 31 mei 1960, tabel 4a: Bevolking naar kerkgenootschap, geslacht, leeftijd en burgerlijke staat per gemeente.*

In onze steekproef is de groep 40—54 jarigen oververtegenwoordigd, ongetwijfeld tengevolge van het feit dat juist in deze categorie relatief velen kinderen hebben van rond 8 en rond 14 jaar, die op de tweede klassen van de betreffende scholen zitten.

Dit impliceert, dat alle resultaten van ons onderzoek, voorzover ze verband hebben met de leeftijd, in de populatie in het algemeen meer in de richting zullen gaan van de betreffende percentages voor de jongeren in onze steekproef. De resultaten van ons onderzoek zullen, voorzover ze betrekking hebben op de totale steekproef, met andere woorden, in het algemeen een meer 'behoudende' tendens hebben dan in de populatie van katholieke ouders het geval zal zijn.

Tabel 3

Verdeling naar urbanisatie-graad der woongemeente van alle rooms-katholieke gehuwden in Nederland en van de door ons ondervraagde ouders

	alle r.k. gehuwden*	steekproef
Plattelandsgemeenten (A1 t.m. A4)	18.9	11.5
Verstedelijkt platteland (B1 t.m. B3)	25.4	22.7
Kleine steden (C1 t.m. C3)	14.6	20.4
Middelgrote steden (C4)	9.4	12.4
Grote steden (C5)	31.7	33.—
totaal	100.—	100.—

* Bron: C.B.S., *13e Algemene volkstelling, 31 mei 1960, tabel 4a: Bevolking naar kerkgenootschap, geslacht, leeftijd en burgerlijke staat per gemeente.*

In dit opzicht is de steekproef vrij representatief, zij het dat er enige ondervertegenwoordiging is van de bewoners van plattelandsgemeenten en een lichte oververtegenwoordiging van de bewoners der steden.

Tabel 4

Vergelijking van de ondervraagde ouders met een steekproef van katholieke ouders in Nederland, naar sociaal milieu

	steekproef onderzoek* 'De leek over het ambt'	steekproef onderhavig onderzoek
hoger milieu	9	6
middelbaar personeel	13	19
zelfstandige middenstand	15	11
agrariërs	9	10
lager personeel	15	15
geschoolde arbeiders	16	20
ongeschoolde arbeiders	23	19
totaal	100	100

* Bron: I.T.S., *De leek over het ambt*, Nijmegen 1967.

Deze steekproef bleek representatief te zijn voor alle katholieken naar provincie en urbanisatie-graad der woongemeente. Deze steekproef heeft betrekking op de ouders van de leerlingen in de zesde klassen van het katholiek g.l.o.

Zoals blijkt zijn deze steekproeven vrij goed vergelijkbaar naar sociaal milieu. De afwijkingen in onze steekproef komen voort uit de disproportionele vertegenwoordiging van de schooltypen en met name uit de ondervertegenwoordiging van het g.l.o. en de oververtegenwoordiging van het v.h.m.o.

Een verdergaande vergelijking met nationale gegevens is niet mogelijk. In het algemeen kan men stellen dat de hier gehanteerde steekproef naar sociaal milieu vrij goed representatief is voor de gehuwde katholieken, zeker wanneer men deze, overeenkomstig het C.B.S., indeelt in de categorieën: hoger-, middelbaar- en lager milieu.

Tenslotte presenteren wij hieronder een vergelijking tussen de verdeling van onze respondenten over de verschillende typen van religieus-kerkelijke oriëntatie en de verdeling zoals die bij het onderzoek *De leek over het ambt* is aangetroffen. Deze vergelijking dient overigens met de grootste voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd, niet alleen omdat beide steekproeven niet geheel vergelijkbaar zijn, maar bovendien omdat de religieus-kerkelijke oriëntatie in beide onderzoeken aan de hand van deels verschillende indicatoren en op een analytisch andere wijze is vastgesteld. Desalniettemin bestaan er, zoals uit tabel 5 blijkt, toch belangrijke overeenkomsten tussen beide verdelingen, die de conclusie wettigen dat deze verdeling in hoge mate de religieus-kerkelijke oriëntatie van de Nederlandse katholieke gehuwde mannen weerspiegelt.

De afwijkingen tussen beide verdelingen, zoals met name het verschil bij de kerkelijk en de gematigd-kerkelijk traditionellen, zijn vooral te wijten aan het verschil in indicaties met betrekking tot de kerksheid.

Tabel 5

De verdeling van de z.g. 'scholierensteekproef' in het onderzoek 'De leek over het ambt' en van de hier gehanteerde steekproef, naar de typen van religieus-kerkelijke oriëntatie.*

	steekproef onderzoek 'De leek over het ambt'	steekproef onderhavig onderzoek
rechtzinnigen	13	13
kerkelijk-traditionelen	15	26
gematigd-kerkelijk traditionelen	19	9
progressief kerkelijken	23	19
kerkelijk vrijzinnigen	19	18
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	11	15
totaal	100	100
abs. totaal	764	762

* De in het onderzoek *De leek over het ambt* gehanteerde categorieën zijn, voorzover nodig, getransponeerd in de door ons gebruikte terminologie.

De verdeling is praktisch volmaakt overeenkomstig wanneer we onderscheid maken tussen de traditionelen enerzijds en de vrijzinnigen anderzijds, zoals tabel 6 toont.

Tabel 6

De verdeling van de z.g. 'scholierensteekproef' in het onderzoek 'De leek over het ambt' en van de hier gehanteerde steekproef, naar het onderscheid tussen traditioneel- en vrijzinnig-georiënteerde katholieken.

	steekproef onderzoek 'De leek over het ambt'	steekproef onderhavig onderzoek
traditioneel	47	48
vrijzinnig	53	52
totaal	100	100
abs. totaal	764	762

Resumerend zouden wij willen stellen dat onze steekproef een redelijk representatief beeld geeft van de katholieke gehuwde mannen in Nederland, zij het met een oververtegenwoordiging in met name de groep tussen 40 en 55 jaar.

2 DOCENTEN

Zoals gezegd zullen wij de verdeling van onze docenten-steekproef naar enige kenmerken vergelijken met de gegevens uit het rapport. *De docenten bij het katholiek onderwijs.*

Tabel 7

Verdeling naar schooltype van alle docenten bij het katholiek onderwijs in Nederland en van de door ons ondervraagde docenten.

	alle docenten	steekproef
v.h.m.o.	11.7	21.9
u.l.o.	11.9	20.1
l.t.b.o.	1.7	7.—
n.o. jongens	6.—	12.1
n.o. meisjes	10.—	12.7
g.l.o.	58.7	26.2
totaal	100.—	100.—

Tengevolge van de disproportionele steekproeftrekking naar schooltype, zijn de docenten van het g.l.o. in de steekproef sterk onder-, en de docenten bij het voortgezet onderwijs in het algemeen sterk oververtegenwoordigd.

Zoals uit tabel 8 blijkt zijn de vrouwelijke docenten in onze steekproef aanzienlijk minder vertegenwoordigd dan in het totale docentencorps. Dit is echter vooral een gevolg van het feit dat de g.l.o.-docenten in onze steekproef veel minder vertegenwoordigd zijn dan in de totale populatie en er onder de g.l.o.-docenten veel vrouwen voorkomen.

Per afzonderlijk schooltype wijkt de procentuele verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke docenten in onze steekproef dan ook aanzienlijk minder af van de verdeling in de totale populatie, zoals tabel 9 toont.

Tabel 8

Verdeling naar geslacht van alle docenten bij het katholiek onderwijs in Nederland en van de door ons ondervraagde docenten

	alle docenten	steekproef
man	52.7	70.8
vrouw	47.3	29.2
totaal	100.—	100.—

Tabel 9

Verdeling naar geslacht van alle docenten bij het katholiek onderwijs in Nederland en van de door ons ondervraagde docenten, per afzonderlijk schooltype

		alle docenten	steekproef
v.h.m.o.	man	85.—	94.4
	vrouw	15.—	5.6
	totaal	100.—	100.—
u.l.o.	man	69.5	84.6
	vrouw	30.5	15.4
	totaal	100.—	100.—

l.t.b.o.	man	100.—	100.—
	vrouw	—	—
	totaal	100.—	100.—
n.o. jongens	man	100.—	100.—
	vrouw	—	—
	totaal	100.—	100.—
n.o. meisjes	man	29.9	12.7
	vrouw	70.1	87.3
	totaal	100.—	100.—
g.l.o.	man	41.9	46.8
	vrouw	58.1	53.2
	totaal	100.—	100.—

Met betrekking tot de burgerlijke staat zijn vervolgens, zoals uit tabel 10 blijkt, de leken-docenten in de steekproef relatief sterker vertegenwoordigd en de religieuze docenten relatief zwakker dan in de totale populatie. Onder de leken-docenten zijn bovendien de gehuwde leken in de steekproef oververtegenwoordigd.

Tabel 10

Verdeling van alle docenten bij het katholiek onderwijs in Nederland en van de door ons ondervraagde docenten naar burgerlijke staat

	alle docenten	steekproef
priester	3.3	2.—
broeder	3.4	2.—
zuster	7.4	4.1
leek ongehuwd	41.1	28.9
leek gehuwd	43.7	61.6
leek gehuwd geweest	1.1	1.4
totaal	100.—	100.—

De verdeling van de door ons ondervraagde docenten naar leeftijd, tenslotte, komt vrij nauwkeurig overeen met de leeftijdsverdeling onder alle docenten bij het katholiek onderwijs, zoals tabel 11 laat zien.

Tabel 11

Verdeling van alle docenten bij het katholiek onderwijs in Nederland en van de door ons ondervraagde docenten naar leeftijd

	alle docenten	steekproef
jonger dan 36 jaar	49.2	48.8
36 t.m. 45 jaar	18.2	24.5
46 t.m. 55 jaar	18.1	16.4
56 jaar en ouder	14.5	10.3
totaal	100.—	100.—

In onze steekproef zijn, zoals blijkt, de oudere docenten enigszins ondervertegenwoordigd en de docenten van 36 t.m. 45 jaar enigszins oververtegenwoordigd. Resumerend kan met betrekking tot de docenten-steekproef worden gesteld, dat deze per schooltype een tamelijk representatief beeld van de verhoudingen in het katholiek onderwijs geeft.

3 UITVAL

Zoals in hoofdstuk 3, paragraaf 4, is vermeld, heeft 5.8% van de benaderde ouders medewerking geweigerd en kon 9.3% van de benaderde ouders om andere redenen (zoals ziekte, vakantie, onbekend adres, etc.) niet worden ondervraagd. De totale uitval bij de ouders bedraagt dus 15.1% van alle benaderde ouders, hetgeen in vergelijking met andere onderzoeken een vrij normaal en zelfs betrekkelijk gering percentage is. Van deze uitval zijn ons echter slechts zeer weinig gegevens bekend, zodat wij niet of nauwelijks kunnen bepalen in hoeverre hierdoor een sterk afwijkende (sub)groep niet in het onderzoek is betrokken, dan wel in hoeverre deze uitval over de verschillende categorieën normaal gespreid is. Er zijn slechts twee kenmerken op grond waarvan we de uitval kunnen karakteriseren, namelijk: het onderzoeksgebied en de schoolsoort op basis waarvan de betreffende respondenten geselecteerd zijn.

Tabel 12
Verdeling van de totale uitval der ouders per onderzoeksgebied

onderzoeksgebied	benaderd	uitval		steekproef
		abs.	%	
Amsterdam	124	29	23.4	95
Bergen op Zoom	118	18	15.3	100
Emmen	98	9	9.2	89
Enschede	114	16	14.—	98
Heerlen	118	20	16.9	98
Nijmegen	113	15	13.3	98
Noord-Hollands				
Noorderkwartier	118	20	16.9	98
Venray	120	12	10.—	108
totaal	923	139	15.1	784

Tabel 13
Verdeling van de totale uitval der ouders per schoolsoort, op basis waarvan ze geselecteerd zijn

schoolsoort	benaderd	uitval		steekproef
		abs.	%	
v.h.m.o.	184	28	15.2	156
u.l.o.	181	28	15.5	153
l.t.b.o.	85	10	11.7	75
n.o.	194	34	17.5	160
g.l.o.	279	39	13.9	240
totaal	923	139	15.1	784

Zoals tabel 12 en 13 laten zien, doen er zich in deze beide opzichten slechts weinig verschillen in omvang van de uitval voor. Opmerkelijk, doch eveneens volledig overeenkomstig de ervaring uit andere onderzoeken, is alleen het relatief hoge uitvalspercentage in de groot-stad, in dit geval Amsterdam.

Van de in totaal 923 benaderde ouders zijn er dus 784 ondervraagd. Onder deze 784 bleken 22 niet-katholieke ouders voor te komen, dat is 2.8%. Deze 22 niet-katholieke ouders zijn in de verdere analyse buiten beschouwing gelaten, zodat het onderzoek betrekking heeft op 762 ouders.

Over de uitval onder de docenten is ons in het geheel niets bekend. Door de gevolgde procedure, die ons overigens de enig redelijk mogelijke leek, kennen wij zelfs de omvang van de eventuele uitval onder de docenten niet. Wij weten namelijk niet of en zo ja hoeveel docenten aan het verzoek tot medewerking dat wij via het hoofd aan hen hebben gedaan, geen gevolg hebben gegeven. Overigens zal die uitval, gezien het aantal beschikbare docenten per school in de betreffende categorieën, slechts klein kunnen zijn.

2 SCHAAALCONSTRUCTIES EN TY

B.4.1.A.

VERANTWOORDING FACTOR-ANALYSE: 'RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE'

De hier gehanteerde factor-analyse is uitgevoerd volgens de principale componentenmethode met orthogonale rotatie volgens de varimaxmethode. In verschillende gevallen kan men op grond van de factor-matrices vermoeden dat een scheve rotatie meer aangepast zou zijn aan de betreffende gegevens dan een orthogonale, maar om praktische redenen werd steeds orthogonaal geroteerd. Temeer omdat het ons hier slechts ging om het groeperen van variabelen in zodanige clusters dat ze empirisch bijeenhoren en theoretisch goed interpreteerbaar zijn. Voor dit doel is de factor-analyse, zoals hier toegepast, een adequaat instrument. Bij deze berekeningen is uitgegaan van een populariteit van 100%, hetgeen wil zeggen dat elk statement, ongeacht de spreiding van de antwoorden, in de analyse is betrokken. Dit is gedaan om ook de kleine categorieën kans te geven tot uitdrukking te komen. Voor de individuele scoretoekenning bij de respectieve factoren is alleen gebruik gemaakt van variabelen waarvan de factorlading $\geq .40$ was. De individuele scoretoekenning is geschied door per respondent de waarden van de betreffende variabelen te sommeren, waarbij de waarden voor de negatief correlerende variabelen zijn omgedraaid. De daaruit resulterende schalen zijn veelal teruggebracht tot een vijfpuntsschaal door eenvoudige quintilering; in voorkomende gevallen zijn de middelste waarden bevoordeeld. Hieronder zijn de voor de beoordeling relevante gegevens opgenomen.

De geroteerde factormatrix

	hiërarchisch dominante oriëntatie	institutioneel godsdiensige oriëntatie	institutioneel normatieve oriëntatie	innovation oriëntatie	wettische oriëntatie	factor 6	factor 7	religieus ex- clusivistische oriëntatie	factor 9	R^2
1 Zondagsmisbezoek	-.03	.74	.04	.09	-.03	-.05	.33	-.01	.00	.6706
2 Alleen naar de mis indien behoefte?	.05	-.64	.15	.07	-.05	.21	-.05	.05	.05	.4936
3 Kerkbezoek op niet-verplichte feestdagen	.04	.74	.01	.02	.04	.01	.17	.05	-.14	.6024
4 Kerkbezoek door de week	.13	-.27	.07	-.04	-.02	-.01	.02	-.04	.69	.5749
5 Belang van kerkelijke doop	-.00	.06	-.09	-.04	.02	.00	.80	.00	-.05	.6562
6 Belang van kerkelijk huwelijk	.04	.31	.02	-.00	.02	.03	.75	.01	-.05	.6645
7 Lidmaatschap godsdiensige organisaties	-.06	.01	-.07	.04	-.01	.01	.12	-.04	-.79	.6505
8 Het noemen van wettische criteria ter definiëring van de rol van een goed katholiek	.14	.11	-.05	-.06	.80	.02	.03	.01	.04	.6808
9 Het noemen van zedelijke criteria ter definiëring van de rol van een goed katholiek	-.01	-.01	.09	-.02	-.84	.07	-.00	-.03	.06	.7237

De geroteerde factormatrix

	hiërarchisch dominante oriëntatie	institutioneel godsdiens- te oriëntatie	institutioneel normatieve oriëntatie	innovation oriëntatie	wettische oriëntatie	factor 6	factor 7	religieus ex- clusivistische oriëntatie	factor 9	h^2
10 Individuele autonomie in de bepaling van de geloofsinhoud	.19	— .35	.39	.09	— .14	— .02	— .17	— .00	.06	.3713
11 Houding ten aanzien van de inhoud van de veranderingen binnen de kerk	.10	— .03	.08	.79	— .05	.07	— .00	— .02	.07	.6541
12 Houding ten aanzien van de omvang van die veranderingen	— .33	— .12	.01	.46	— .02	— .06	— .13	— .18	— .22	.4367
13 Mening over het effect van die veranderingen	— .22	— .01	— .06	.68	.01	.09	— .04	— .06	— .17	.5568
14 Mening over de toelaatbaarheid van de kritiek van gelovigen op de Kerk	— .70	— .08	.02	.10	.01	.20	— .04	— .05	— .01	.5511
15 Houding ten aanzien van de inspraak van gelovigen op het kerkelijk beleid	— .67	— .02	— .01	.03	— .09	.12	.01	.04	— .12	.4889
16 'Als goed katholiek moet je alles aanvaarden wat de Kerk je voorhoudt'	.52	.21	— .42	— .08	.12	.09	.08	.08	— .05	.5351
17 'Er bestaat tegenwoordig veel te weinig respect en eerbied voor de geestelijkheid'	.27	.12	— .10	— .57	.01	.07	— .06	— .04	— .08	.4388
18 'Je kunt toch goed katholiek zijn ook al ben je het niet met alle punten van het geloof eens'	.03	— .01	.70	.00	.00	.08	.00	— .01	.13	.5144
19 'De Kerk geeft weliswaar leiding aan de gelovigen, maar ze hoeft toch niet altijd gelijk te hebben als het gaat over zaken van geloof en godsdiens- te instelling; met alle andere zaken moet ze zich niet bezighouden'	— .03	— .10	.67	— .03	— .02	.06	— .03	— .09	— .06	.4773
20 'De katholieke Kerk is een godsdiens- te instelling; met alle andere zaken moet ze zich niet bezighouden'	.46	— .21	.19	— .08	— .05	.05	— .09	— .11	.14	.3430

21	'De priesters zijn als het ware de plaatsvervangers van God op deze wereld. Wie God wil dienen moet zich dan ook wel volkomen aan hun leiding overgeven'	.71	.10	— .13	— .17	.04	.17	.03	0.9	.02	.5998
22	'Het katholieke geloof is het enig ware geloof; alle andere godsdiensten zijn dwalingen'	.14	.15	— .27	.01	.08	.15	— .01	.51	.01	.4043
23	'De Kerk moet ervoor zorgen, dat alle katholieken precies hetzelfde geloven'	.45	.05	— .26	— .17	.07	.29	.14	.25	.10	.4537
24	'Iemand die zijn kerkelijke plichten niet nakomt, kan geen goed katholiek zijn'	.36	.27	— .33	— .08	.13	.13	— .00	.09	.04	.3613
25	'Een priester mag in het belang van de gelovigen afwijken van de kerkelijke voorschriften'	— .25	.03	.29	.21	.05	.23	— .17	— .11	— .12	.3024
26	Individuele autonomie met betrekking tot de normering van de geboorteregeling	— .14	— .28	.46	.13	— .10	— .01	.04	— .02	.13	.3555
27	Mening over verplicht zondagsmisbezoek	.27	.55	— .13	— .25	— .01	.01	— .04	.17	.09	.4936
28	Houding ten aanzien van non-dominicantie van familieleden	.21	.63	— .29	— .14	.07	.24	— .01	.07	— .08	.6186
29	Sanctionering met betrekking tot non-dominicantie van familieleden	.13	.52	— .24	— .08	.06	.23	— .08	.07	— .20	.4591
30	'Alle kerken moeten één worden'	— .01	— .03	.09	.07	— .05	.73	.02	.04	— .01	.5515
31	'De toenadering tussen katholieken en protestanten is een gevaar voor het katholiek geloof'	.45	.17	.13	— .10	.05	— .27	— .15	.33	— .16	.4907
32	'Katholieken en protestanten kunnen veel van elkaar leren'	— .20	.11	.05	— .03	— .03	.42	.03	— .46	— .01	.4454
33	'Katholieken moeten niet denken dat zij alléén maar de waarheid bezitten'	.07	— .04	— .01	.11	.03	.01	— .04	— .77	— .01	.6143

B.4.1.B.

TYPOLOGIE RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE

Zoals bekend, zijn we bij de constructie van onze algemene typologie religieus-kerkelijke oriëntatie uitgegaan van die twee factor-dimensies uit de factor-analyse vermeld onder B.4.1.A., die inhoudelijk het best aansluiten bij de operationeel door ons beoogde variabele, de institutionele binding aan of oriëntatie op de kerk. Deze twee dimensies zijn: de institutioneel-godsdienstige en de institutioneel-normatieve oriëntatie. De hiërarchisch-dominante oriëntatie en de innovatie-oriëntatie hebben immers inhoudelijk veelmeer betrekking op een intern-organisatorische stellingname dan op de binding van de actor aan het instituut als zodanig, terwijl de wettische en de religieus-exclusivistische oriëntatie een te beperkte, respectievelijk een te scheve, verdeling vertonen en bovendien inhoudelijk te extreem zijn, om voor een adequate typologie in aanmerking te komen. Na de keuze van de dimensies rees het probleem van de combinatie der dimensies tot een zinvolle typologie. Bij de constructie van die typologie zijn we van de volgende criteria uitgegaan:

- 1 de samenhang van de beide dimensies zelf, waaruit reeds verbanden tussen de respectievelijke categorieën van beide dimensies naar voren komen;
- 2 de samenhang van de beide dimensies afzonderlijk en tezamen met de overige factor-dimensies, waaruit blijkt dat bepaalde categorieën of combinaties van categorieën blijkbaar dichter bij elkaar liggen dan andere;
- 3 het voor de analyse noodzakelijke criterium, dat de te construeren typen niet zodanig klein mogen zijn dat ze geen differentiaties naar andere variabelen meer toelaten; de grens die we ons daarbij gesteld hebben is dat geen type minder dan 10% van de populatie mocht omvatten.

Uit de vergelijking van beide dimensies afzonderlijk met de overige factor-dimensies bleek nu allereerst dat de categorieën 1 + 2 van beide dimensies voortdurend een ongeveer gelijke spreiding vertoonden, althans in hun spreiding veel meer gelijkenis met elkaar vertoonden dan met de categorieën 3, 4 en 5, waarbij met name 4 en 5 veelal weer beter met elkaar dan met categorie 3 te vergelijken zijn. (Zie de tabellen B.4.1.4 t.m. B.4.1.15). Voor de typologie-constructie zijn wij dan ook met name uitgegaan van een driedeling per dimensie, bestaande uit de categorie 1 + 2 (sterk), de categorie 3 (matig) en de categorieën 4 + 5 (zwak).

Combinatie van deze twee driedelingen leidt idealiter tot 9 typen, namelijk: sterk-sterk, sterk-matig, sterk-zwak, matig-sterk, matig-matig, matig-zwak, zwak-sterk, zwak-matig, zwak-zwak, waarbij voortdurend de institutioneel-godsdienstige oriëntatie het eerst en de institutioneel-normatieve oriëntatie op de tweede plaats genoemd is.

Uit tabel 1 blijkt nu dat het type zwak (institutioneel-godsdienstig) - sterk (institutioneel-normatief), het type zwak-matig en het type matig-sterk praktisch niet voorkomen. Tot deze drie typen behoren respectievelijk 5, 32 en 20 respondenten, ofwel 0.4%, 2.3% en 1.4% van het totaal aantal respondenten. Er blijven dus zes hanteerbare typen over, namelijk:

	institutioneel-godsdienstig	institutioneel-normatief
1	sterk (1 + 2)	sterk (1 + 2)
2	sterk (1 + 2)	matig (3)
3	sterk (1 + 2)	zwak (4 + 5)
4	matig (3)	matig (3)

5	matig (3)	zwak (4 + 5)
6	zwak (4 + 5)	zwak (4 + 5)

Deze zes typen omvatten respectievelijk 13%, 25%, 16%, 7%, 18% en 13% van de populatie.

Resteert het probleem tot welke van deze zes typen, de drie residu-typen, matig-sterk, zwak-sterk en zwak-matig herleid moeten worden. Wanneer we van het principe uitgaan dat deze residu-typen moeten worden herleid tot het naast-liggende ideaal-type, dat wil zeggen tot het type waarmee ze een van de kenmerken gemeenschappelijk hebben, dan doen zich telkens twee mogelijkheden voor:

- het type matig-sterk kan naar sterk-sterk of naar matig-matig,
- het type zwak-sterk kan naar sterk-sterk of naar zwak-matig (respectievelijk matig-matig),
- het type zwak-matig kan naar matig-matig of naar zwak-zwak (verschuiving naar zwak-sterk sluiten we uit).

Zoals uit tabel 2 blijkt vertoont het type matig-sterk meer overeenkomst met het type sterk-sterk dan met het type matig-matig, zodat het dus bij het eerstgenoemde moet worden gevoegd. De vergelijking voor het type zwak-sterk is, vanwege het kleine aantal, zeer problematisch; doch dit type vertoont in het algemeen meer gelijkenis met sterk-sterk dan met zwak-matig of matig-matig, zodat ook dit residu-type het beste bij sterk-sterk kan worden gevoegd.

Het type zwak-matig tenslotte vertoont in het algemeen iets meer gelijkenis met matig-matig, dan met zwak-zwak, zodat wij hebben besloten dit residu-type bij matig-matig in te delen.

De definitieve samenstelling van de typologie is dan als volgt:

type	bestaande uit:	
	institutioneel-godsdienstige oriëntatie	institutioneel-normatieve oriëntatie
1 rechtzinnigen	sterk-matig-zwak (1 t.m. 5)	sterk (1 + 2)
2 kerkelijk traditionelen	sterk (1 + 2)	matig (3)
3 gematigd-kerkelijk traditionelen	matig-zwak (3 t.m. 5)	matig (3)
4 progressief-kerkelijken	sterk (1 + 2)	zwak (4 + 5)
5 kerkelijk vrijzinnigen	matig (3)	zwak (4 + 5)
6 zwak-kerkelijk vrijzinnigen	zwak (4 + 5)	zwak (4 + 5)

Tabel 1

Overzicht van de samenstelling van de typen van religieus-kerkelijke oriëntatie op basis van de institutioneel-godsdienstige en de institutioneel-normatieve oriëntatie, in absolute aantallen en in verticale en horizontale percentages, voor alle respondenten

institutioneel godsdienstige oriëntatie		institutioneel normatieve oriëntatie					totaal
		1	2	3	4	5	
		sterk —————> zwak					
1	sterk	40	64	130	55	8	297
2		14	62	226	165	43	510
3		6	14	102	162	93	377
4		0	2	26	65	57	150
5	zwak	1	2	6	23	34	66
totaal		61	144	490	470	235	1400

1	sterk	13	22	44	18	3	100
2		3	12	45	32	8	100
3		2	4	26	43	25	100
4		—	1	17	44	38	100
5	zwak	2	3	9	35	51	100

1	sterk	66	45	27	12	3	
2		23	43	46	15	18	
3		10	10	21	34	40	
4		—	1	5	14	24	
5	zwak	1	1	1	5	15	
totaal		100	100	100	100	100	

Tabel 2

Een vergelijking van de z.g. residu-typen met hun naastliggende typen, ten aanzien van hun verdeling met betrekking tot de hiërarchisch-dominante oriëntatie, de innovation-oriëntatie en de wettische oriëntatie, voor alle respondenten

typen	hiërarchisch-dominante oriëntatie				innovation oriëntatie				wettische oriëntatie				
	sterk	matig	zwak	totaal	sterk	matig	zwak	totaal	sterk	matig	zwak	totaal	abs. totaal
sterk-sterk	22	32	46	100	38	19	43	100	37	37	26	100	180
matig-sterk	10	50	40	100	65	10	25	100	40	30	30	100	20
matig-matig	8	22	70	100	62	13	25	100	23	37	40	100	102
zwak-sterk	40	40	20	100	80	—	20	100	40	20	40	100	5
zwak-matig	6	25	69	100	63	12	25	100	34	25	41	100	32
zwak-zwak	3	7	90	100	73	10	17	100	16	21	63	100	179

B.4.1.C.

TYPOLOGIE SOCIAAL MILIEU

Ter bepaling van de onderscheiden categorieën zijn de volgende criteria gehanteerd:

- 1 ondernemers, vrije beroepen, hoger personeel ondernemers: zij die zelfstandig of als bedrijfshoofd in loondienst (bij een N.V.) werkzaam zijn; tenminste 25 ondergeschikten of werknemers hebben, alsmede een inkomen van meer dan f 1.000,— per maand verdienen.
vrije beroepen: zij die zelfstandig werkzaam zijn en een academische of gelijkwaardige opleiding hebben genoten.
hoger personeel: zij die in loondienst werkzaam zijn; een middelbare opleiding hebben genoten; in hoge mate zelfstandig of leidinggevend werk verrichten; een inkomen van meer dan f 900,— per maand hebben.
- 2 middelbaar personeel a zij die in loondienst werkzaam zijn; een middelbare opleiding hebben genoten of niet in hoge mate doch wel zelfstandig of leidinggevend werk verrichten, of meerdere ondergeschikten hebben en een inkomen van tenminste f 700,— per maand verdienen.
b zij die in loondienst werkzaam zijn; een uitgebreid lagere algemeen vormende of lagere beroepsopleiding genoten; tenminste 10 ondergeschikten hebben; tamelijk zelfstandig een uitsluitend leidinggevende taak verrichten.
- 3 zelfstandige middenstand a zij die zelfstandig ondernemer zijn en minder dan 25 werknemers in dienst hebben of meer dan 25 ondergeschikten hebben doch een inkomen van minder dan f 1000,— per maand verdienen.
b zij die als zelfstandig ambachtsman werkzaam zijn en minder dan 25 werknemers in dienst hebben.

	c	zij die in een vrij beroep, waarvoor geen academische opleiding vereist is, werkzaam zijn.
4 agrariërs	zij	die als zelfstandig bedrijfshoofd werkzaam zijn in de landbouw, tuinbouw, veeteelt, pluimveehouderij, bosbouw of kwekerijen (uitgezonderd vissers en viskwekers).
5 lager personeel	zij	die in loondienst werkzaam zijn; hoofdzakelijk of uitsluitend werkzaamheden van administratieve, commerciële, dienstverlenende, verzorgende dan wel technisch-administratieve aard verrichten; geen middelbare opleiding genoten, dan wel een middelbare opleiding genoten doch geen ondergeschikten hebben en een inkomen van minder dan f 800,— per maand verdienen.
6 geschoolde arbeiders	zij	die in loondienst werkzaam zijn; minder dan 10 ondergeschikten hebben, een lagere of uitgebreid-lagere beroepsopleiding genoten hebben; hoofdzakelijk of uitsluitend handarbeid verrichten.
7 ongeschoolde arbeiders	zij	die in loondienst werkzaam zijn; geen beroepsopleiding genoten hebben; hoofdzakelijk of uitsluitend handarbeid verrichten.

Enkele algemene opmerkingen:

- indien een respondent meer dan één beroep of functie had opgegeven, werd de hoofdbezigheid in aanmerking genomen;
- indien bij het aantal ondergeschikten stond vermeld: '10—15 man', werd het hoogste aantal aangehouden;
- voor bepaling van het opleidingsniveau werden steeds de voltooide opleidingen genomen. Opleidingen waarvan niet bekend was of deze voltooid waren, werden steeds als voltooid gerekend (met uitzondering van de 3-jarige opleiding H.B.S. en Gymnasium).
- bij twijfelgevallen werd steeds uitgegaan van de hoogst mogelijke categorie voor de respondent.

B.4.1.D.

VERANTWOORDING FACTOR-ANALYSE: 'INGROUP-MENTALITEIT, VERZUILINGSMENTALITEIT, VERZUILINGSGRAAD'

Voor uiteenzetting van de gevolgde procedure zie de verantwooring onder B.4.1.A.

De geroteerde factor-matrix

	verzuilings- mentaliteit	minderheids- bewustzijn	primaire verzuilings- graad	secundaire verzuilings- graad	ingroup- mentaliteit	factor 6	factor 7	h^2
1 Houding ten aanzien van het gemengde huwelijk	.34	— .08	.03	.40	— .40	.08	.13	.4662
2 Het hebben van (ook) niet-katholieke vrienden of kennissen	— .09	.08	— .13	.12	.44	.49	— .07	.4844
3 Voorkeur voor katholieke vrienden of kennissen	.12	— .19	.04	.14	— .63	.02	— .06	.4786
4 Mening over de sociale afstand tussen katholieken en niet-katholieken	.09	— .19	— .03	— .01	— .56	.08	— .20	.4052
5 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke sportverenigingen	.64	— .14	.08	.06	— .16	— .03	.07	.4706
6 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke politieke partij	.74	— .16	.01	.06	— .01	— .10	— .39	.5885
7 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke omroep	.78	— .10	— .01	.13	— .06	— .07	.01	.6440
8 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke kranten	.76	— .04	— .02	.12	— .00	.11	.01	.6062
9 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke vakbeweging	.79	.15	.03	.01	— .02	— .11	.02	.6605
10 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke jeugdverenigingen	.78	— .04	.03	.11	— .10	.02	.02	.6338
11 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke scholen	.74	.01	.01	.13	— .11	.06	— .03	.5813

De geroteerde factor-matrix

	verzui- lings- mentaliteit	minderheids- bewustzijn	primaire verzui- lings- graad	secundaire verzui- lings- graad	ingroup- mentaliteit	factor 6	factor 7	R ²
12 Houding ten aanzien van het bestaan van katholieke ziekenhuizen	.72	— .04	.06	.08	— .13	.02	.04	.5489
13 Totaalindex houding ten aanzien van katholieke organisaties	.92	— .06	.03	.12	— .06	— .05	.01	.8715
14 Mening over de noodzaak om als goed katholiek van deze organisaties gebruik te maken	.67	— .11	.08	.09	— .16	.08	.05	.4332
15 Het geabonneerd zijn op katholieke kranten	.06	.00	.07	.17	.11	— .75	— .13	.6289
16 Het lidmaatschap van de katholieke omroep	.19	.02	— .01	.64	.02	— .12	— .07	.4659
17 Het stemmen op een niet-katholieke partij	— .28	— .02	.05	— .48	— .02	.23	.03	.3659
18 Het lidmaatschap van katholieke sportverenigingen	.03	— .14	.55	.09	.12	— .08	.06	.3555
19 Het lidmaatschap van katholieke stands- of vak-organisaties	.15	.01	.34	.25	— .01	— .03	.55	.5042
20 Het lidmaatschap van katholieke beroepsorganisaties	— .02	.07	.27	.15	— .03	— .14	— .73	.6541
21 Het lidmaatschap van de katholieke politieke partij	.07	— .02	.12	.65	— .18	.04	.08	.4826
22 Het lidmaatschap van katholieke verenigingen voor hulpbetoon of sociaal werk	.09	— .10	.31	.41	.07	.18	.01	.3197
23 Het lidmaatschap van katholieke culturele of wetenschappelijke verenigingen	.05	— .02	.57	— .09	— .10	.15	— .25	.4309
24 Het lidmaatschap van katholieke ontspannings- of gezelligheidsverenigingen	.02	.03	.58	— .02	— .06	— .06	.06	.3489
25 Het lidmaatschap van overige katholieke verenigingen	— .04	— .01	.49	.06	— .07	— .03	.08	.2576
26 Totaalindex lidmaatschap katholieke verenigingen	.15	— .05	.75	.10	— .03	— .08	— .20	.6448
27 'De omgang tussen katholieke en niet-katholieke jongens en meisjes moet zoveel mogelijk vermeden worden'	.24	— .29	.04	.07	— .58	— .04	.19	.5223

28	'De niet-katholieken laten geen gelegenheid voorbij gaan om het katholieke geloof te bespotten'	.09	— .69	.08	— .06	— .04	.11	.02	.5083
29	'Katholieken moeten altijd op hun hoede zijn voor niet-katholieken'	.14	— .59	.03	.02	.27	— .05	.08	.4508
30	'Als katholiek kun je beter geen lid zijn van niet-katholieke verenigingen'	.36	— .28	.11	.05	— .39	— .15	.11	.4093
31	'Een katholieke werkgever moet als hij de keuze heeft, bij voorkeur katholieke arbeiders aannemen'	.20	— .48	.08	— .07	— .27	— .30	.09	.4527
32	'Andersdenkenden zullen de katholieken nooit serieus nemen'	.06	— .72	— .00	— .01	— .02	.05	— .07	.5299
33	'De niet-katholieken zouden niets liever zien dan dat het katholieke geloof zou verdwijnen'	.06	— .71	— .02	.14	— .06	.14	— .08	.5573
34	'Als katholiek moet je je zo min mogelijk met andersdenkenden bemoeien'	.11	— .51	.04	— .03	— .38	— .28	.08	.5039
35	'De katholieken moeten ervoor zorgen dat ze het in Nederland voor het zeggen krijgen'	.13	— .53	.02	— .02	— .27	— .05	.01	.3741
36	'Juist nu overal het ongeloof toeneemt, moeten de katholieken bijeen blijven'	.38	— .20	.07	— .05	— .26	.00	.03	.2603
37	'Katholieken moeten zoveel mogelijk bij katholieke leveranciers kopen'	.06	— .63	.05	.08	— .08	— .13	.06	.4363

B.4.1.E.

TYPOLOGIE INGROUP-MENTALITEIT

Voor de constructie van de typologie ingroup-mentaliteit, dat wil zeggen, voor de variabele die de binding aan de katholieke groep als zodanig uitdrukt, hebben wij gebruik gemaakt van de twee hierop betrekking hebbende factor-dimensies uit de factor-analyse, vermeld onder B.4.1.D, te weten: het minderheidsbewustzijn en de ingroup-mentaliteit. Zoals bekend vertoont de dimensie minderheidsbewustzijn een zeer scheve verdeling, de omvang van de onderscheiden categorieën 1 t.m. 5 is respectievelijk, lopend van sterk tot geen: 0.8%, 1.5%, 2.1%, 8.4% en 85.2%. Het lag daarom voor de hand om onderscheid te maken tussen diegenen die geen minderheidsbewustzijn vertonen, cat. 5 = 85.2% en diegenen die het in enigerlei mate vertonen, cat. 1 t.m. 4 = 14.8%. Daarnaast heeft de dimensie ingroup-mentaliteit de volgende verdeling, lopend van 1 (sterk) tot 5 (geen): 1.9%, 4.3%, 17.6%, 30.7% en 45.5%. Ook hier ligt het voor de hand om de categorieën 1, 2 en 3 samen te voegen, omdat 1 en 2 afzonderlijk niet groot genoeg zijn met het oog op de analyse.

Uit combinatie van deze beide dimensies blijkt weliswaar dat degenen met een minderheidsbewustzijn in enigerlei vorm zich wel spreiden over de verschillende gradaties van ingroup-mentaliteit, doch lang niet in die mate als diegenen die geen minderheidsbewustzijn vertonen. In verband met de aard en de omvang van dit aspect, het minderheidsbewustzijn, hebben wij besloten al diegenen die dit enigermate vertonen in één type op te nemen, onafhankelijk van hun ingroup-mentaliteit. Daarnaast handhaven wij de driedeling in ingroup-mentaliteit ter differentiatie van degenen die geen minderheidsbewustzijn bezitten.

Tabel 1 toont de verdeling van de aldus geconstrueerde typologie.

Tabel 1

Overzicht van de samenstelling van de typen van ingroup-mentaliteit op basis van de factor-dimensies minderheidsbewustzijn en ingroup-mentaliteit in absolute aantallen en in verticale en horizontale percentages, voor alle respondenten

minderheidsbewustzijn		ingroup-mentaliteit					totaal
		1	2	3	4	5	
	sterk	→					
1	↓	3	7	1	—	—	11
2		5	5	9	2	—	21
3		3	9	9	1	7	29
4		8	18	42	32	18	118
5	geen	7	21	186	395	612	1221
totaal		26	60	247	430	637	1400
1	↓	27	64	9	—	—	100
2		24	24	43	9	—	100
3		10	31	31	4	24	100
4		7	15	36	27	15	100
5	geen	1	2	15	32	50	100
1	↓	11	12	—	—	—	
2		19	8	4	—	—	
3		12	15	4	—	1	
4		31	30	17	7	3	
5	geen	27	35	75	93	96	
totaal		100	100	100	100	100	

B.4.2.A.

VERANTWOORDING FACTOR-ANALYSE: 'IDENTIFICATIE'

Voor uiteenzetting van de gevolgde procedure zie de verantwoording onder B.4.1.A.

<i>De geroteerde factor-matrix</i>	persoonlijke identificatie	algemene identificatie	<i>b²</i>
mening van de respondent over de volgende uitspraken:			
1 'het is vanzelfsprekend dat je als katholiek je kinderen naar een katholieke school stuurt'	— .76	— .15	.6001
2 'als de katholieke school je koud laat, mankeert er iets aan je katholiek zijn'	— .66	— .20	.4756
3 'het is van belang dat er in Nederland katholieke scholen zijn'	— .18	— .70	.5224
4 'de school moet je helemaal los zien van de godsdienst; je moet je kinderen gewoon naar die school laten gaan, die de beste opleiding heeft'	.04	.75	.5641
5 'je kunt je als katholiek toch eigenlijk niet veroorloven, je kinderen naar een niet-katholieke school te sturen'	— .73	.03	.5338
6 'een algemene school voor alle kinderen, zou beter zijn dan al die verschillende scholen voor katholieken, protestanten en andersdenkenden'	.19	.73	.5690
7 'een goed katholiek moet zijn kinderen, als het maar enigszins mogelijk is, naar een katholieke school sturen'	— .70	— .37	.6269

B.4.2.B.

VERANTWOORDING FACTOR-ANALYSE: 'MOTIVATIE'

Voor uiteenzetting van de gevolgde procedure zie de verantwoording onder B.4.1.A.

<i>De geroteerde factor-matrix</i>	religieuze vorming	isolement	groeps- gebonden heid	h^2
bevestiging of ontkenning door de respondent van de volgende motieven voor de eigen keuze van katholiek onderwijs:				
1 'omdat de kinderen op katholieke scholen betere mensen worden dan op niet-katholieke scholen'	— .00	— .70	.15	.5125
2 'omdat je bij de katholieke school weet waar je aan toe bent'	.27	— .43	.24	.3154
3 'omdat de Kerk dat zo voorschrijft'	.09	— .21	.75	.6147
4 'omdat de kinderen anders onvoldoende op de hoogte komen van de godsdienst en de katholieke leer'	.77	.07	.07	.6027
5 'omdat dat vanzelfsprekend is voor katholieken'	.23	.08	.76	.6369
6 'omdat op niet-katholieke scholen het geloof belachelijk wordt gemaakt'	.06	— .72	.03	.5229
7 'omdat katholieken bij katholieken horen'	.13	— .30	.68	.5693
8 'omdat je de kinderen niet in verwarring moet brengen'	.55	— .30	.15	.4150
9 'omdat de school aan de kinderen beter kan vertellen wat er in de Kerk omgaat dan de ouders dat kunnen'	.61	.04	.22	.4221
10 'omdat de kinderen op niet-katholieke scholen hun geloof gemakkelijk zouden verliezen'	.57	— .35	.07	.4523

B.4.3.A.

VERANTWOORDING FACTOR-ANALYSE: 'TAAK VAN HET ONDERWIJS'

Voor uiteenzetting van de gevolgde procedure zie de verantwoording onder B.4.1.A.

De geroteerde factor-matrix

	zedelijke vorming	vak- technische vorming	godsdienstige vorming	algemeen culturele vorming	maatschappe- lijke vorming	disciplinaire vorming	R^2
Oordeel van de respondent over de belangrijkheid van de volgende taken van het onderwijs.							
1 Ordelijk en systematisch leren werken	.04	.05	— .01	— .07	.01	— .79	.6333
2 Belangstelling geven voor wat er in de wereld gebeurt	.23	— .06	.07	— .59	.04	.02	.4115
3 Voorbereiden op een toekomstig beroep	— .00	— .00	— .02	— .03	.79	— .15	.6479
4 Aandacht schenken aan het godsdienstig leven van de leerlingen	.08	.03	— .80	.02	.02	— .10	.6581
5 Beschaafd Nederlands leren spreken	.08	.50	— .10	— .25	— .14	— .17	.3774
6 Gedegen kennis van de vakken bijbrengen	.01	.76	— .06	.01	.09	.02	.5899
7 Aanleren van beleefdheid en goede manieren	.61	.15	— .10	.05	.14	— .28	.5051
8 Leren wennen aan orde en discipline	.35	.16	— .17	.05	.21	— .54	.5152
9 Inzicht geven in de betekenis van kerk en godsdienst	.06	.05	— .74	— .19	.05	— .04	.5939
10 Ervoor zorgen dat de leerlingen de lessen, die gegeven worden, goed onder de knie krijgen en er mee kunnen werken	.04	.79	.07	— .01	.05	.00	.6332
11 Vorming van het karakter	.52	— .10	— .16	— .28	.14	— .04	.4056
12 Een goede smaak bijbrengen voor literatuur, muziek, etc.	.06	.12	— .17	— .65	— .13	— .04	.4879
13 Een godsdienstige opvoeding geven	.24	.05	— .79	.02	.07	.03	.6904
14 Klaarmaken voor een plaats in de maatschappij	.06	.03	— .01	— .15	.74	— .11	.5868

15 Begrip bijbrengen voor anderen	.75	— .03	— .04	— .17	— .04	— .03	.5964
16 Voorbereiden voor andere scholen	— .11	.39	— .13	— .23	.22	— .13	.2993
17 Een gevoel voor eerlijkheid en rechtvaardigheid bijbrengen	.79	.01	— .10	— .01	.03	— .03	.6361
18 De leerlingen kritisch leren denken over alle problemen waarmee ze te maken krijgen	.08	.11	.07	— .65	.14	— .01	.4656
19 Hun vrije tijd zinvol leren besteden	.42	.08	— .16	— .14	.48	.18	.4908
20 Ze een goede sexuele voorlichting geven	.31	.19	— .08	.01	.44	.25	.3948
21 Ze inzicht geven in de politieke verhoudingen in ons land	— .05	.12	— .14	— .58	.27	— .02	.4462

B.4.3.B.

VERANTWOORDING FACTOR-ANALYSE: 'VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ONDERWIJS'

Voor uiteenzetting van de gevolgde procedure zie de verantwoording onder B.4.1.A.

<i>De geroteerde factor-matrix</i>	algemeen vormend		<i>h²</i>
	beroepsonderwijs	onderwijs	
Respondent vindt het al dan niet belangrijk dat de volgende schooltypen katholiek zijn:			
1 m.u.l.o.	.31	— .83	.7850
2 handelsavondschool	.85	— .27	.7954
3 ambachtsschool	.64	— .51	.6697
4 kunstacademie	.85	— .30	.8125
5 gymnasium	.39	— .80	.7921
6 land- en tuinbouwschool	.80	— .36	.7696
7 kweekschool	.27	— .80	.7129
8 machinistenschool	.92	— .23	.8993
9 universiteit	.58	— .53	.6173
10 school voor maatschappelijk werk	.47	— .61	.5930
11 banketbakkersschool	.91	— .24	.8857
12 h.b.s.	.38	— .81	.8005
13 huishoudschool	.36	— .80	.7696
14 hogere technische school	.88	— .29	.8585
15 sportacademie	.88	— .29	.8585
16 lager onderwijs	.01	— .59	.3482

B.5.3.A.

SCHAALCONSTRUCTIES MET BETREKKING TOT DE PERSOONLIJKE CONTACTEN VAN DE DOCENT MET DE LEERLINGEN

Zoals in hoofdstuk V is vermeld beschikken wij over drie soorten gegevens ter bepaling van de mate waarin de docent met de leerlingen persoonlijk contact heeft, namelijk:

- gegevens over de aard en de omvang van het contact met de leerlingen buiten de les,
- gegevens over de bekendheid van de docent met enkele persoonlijke kenmerken van zijn leerlingen, zoals de naam, de huiselijke omstandigheden, de liefhebberijen,
- gegevens over het contact met de leerlingen over persoonlijke aangelegenheden, zoals persoonlijke problemen, thuis, vakantie, vrienden en vrijetijdsbesteding.

Op basis van deze gegevens hebben wij nu als volgt drie schalen geconstrueerd:
a Contact buiten de les — Wij beschikten ten aanzien hiervan over drie soorten informatie n.l. het bestaan en de omvang van het contact buiten de les (dat wil

zeggen met de meeste leerlingen, met enkele leerlingen of, bij uitzondering), de aard van het contact, dat wil zeggen incidentele gesprekken of in het kader van georganiseerde activiteiten, en tenslotte het bestaan en de omvang van het contact buiten schoolverband. Het bleek nu dat praktisch alle docenten die met leerlingen buiten de les contact hebben, dit zowel in de vorm van incidentele gesprekken als in het kader van georganiseerde activiteiten hebben, zodat dit criterium voor verdere differentiatie niet interessant is. Bovendien bleek dat het contact met de leerlingen buiten schoolverband slechts bij weinig, n.l. 25%, docenten voorkomt en dan nog slechts met enkele leerlingen, en dat dit veelal ook de docenten zijn die met de meeste leerlingen buiten de les contact hebben. Daarom hebben wij besloten ter indicatie van het contact met de leerlingen buiten de les, alleen het algemene gegeven of men contact heeft te hanteren, onderscheiden in de categorieën: met de meeste leerlingen, met enkele leerlingen (inclusief bij uitzondering) en met geen der leerlingen. Zoals bekend valt respectievelijk 21%, 39% en 40% der docenten in deze categorieën.

b Bekendheid met de leerlingen — Ter bepaling van de persoonlijke bekendheid met de leerlingen beschikten wij over gegevens met betrekking tot de bekendheid met de naam, de schoolresultaten, de liefhebberijen en de huiselijke omstandigheden van de leerlingen, onderscheiden in de categorieën: niet bekend, van sommigen bekend, van de meesten bekend.

Uit combinatie van deze gegevens bleek onmiddellijk dat de bekendheid met de schoolresultaten van geheel andere aard was dan de overige elementen, zodat we dit aspect buiten beschouwing hebben gelaten. Op de resterende drie gegevens hebben wij een scalogram-analyse toegepast. Daaruit bleek dat de drie elementen wel unidimensioneel zijn, maar niet dusdanig cumulatief dat ze aan de scalogramvoorwaarden konden voldoen. Daarom hebben wij tenslotte een typologie geconstrueerd, die als volgt is samengesteld:

- 1 zeer goed bekend, dat wil zeggen kent van de meeste leerlingen alle drie genoemde elementen,
- 2 goed bekend, dat wil zeggen kent van de meeste leerlingen minstens twee elementen,
- 3 tamelijk goed bekend, dat wil zeggen kent van de meeste leerlingen één element en van sommige leerlingen de beide andere elementen,
- 4 weinig bekend, dat wil zeggen kent van de meeste leerlingen één element, doch van geen enkele leerling een van beide andere elementen,
- 5 slecht bekend, dat wil zeggen kent slechts van sommige leerlingen een of meer elementen of kent van geen der leerlingen alle elementen.

Zoals bekend valt respectievelijk 22%, 19%, 31%, 22% en 6% der docenten onder de aldus samengestelde categorieën.

c Persoonlijke gesprekken met de leerlingen — Met betrekking tot dit aspect stonden ons vijf gegevens ter beschikking namelijk het gesprek met de (meeste, enkele of geen) leerlingen over: persoonlijke problemen, thuis, vakantie, vrienden en vrijetijdsbesteding. Praktisch alle docenten bleken wel eens met de leerlingen over de vakantie te spreken. Blijkbaar is het gesprek over dit thema zo gemakkelijk en zo weinig persoonlijk dat het geen differentiatie oplevert en voor ons doel buiten beschouwing kan worden gelaten.

Uit analyse op de resterende vier gegevens bleek wederom dat deze gegevens wel unidimensioneel zijn, maar niet voldoende cumulatief om aan de scalogramvoorwaarden te kunnen voldoen. Om toch tot een integrale typering te komen hebben wij een eenvoudige score-toekenning en sommering toegepast, op de

volgende wijze: voor het gesprek met de meeste leerlingen kenden wij met betrekking tot elk afzonderlijk thema een 1 toe, voor het gesprek met enkele leerlingen een 2 en voor het gesprek met geen enkele leerling een 3.

Sommering van deze gegevens per docent voor de vier thema's levert een range lopend van 4 t.m. 12. Rekening houdend met de inhoud van de scores en met de verdeling over de scores hebben wij deze range nu onderverdeeld in vier categorieën, te weten:

- 1 veel persoonlijke gesprekken, score 4, 5 of 6,
- 2 tamelijk veel persoonlijke gesprekken, score 7 of 8,
- 3 weinig persoonlijke gesprekken, score 9 of 10,
- 4 geen persoonlijke gesprekken, score 11 of 12.

Daarbij dient te worden opgemerkt dat score 11 slechts weinig voorkwam (n.l. slechts bij 4% van de respondenten).

Zoals bekend valt respectievelijk 16%, 30%, 33% en 21% van de docenten onder deze categorieën.

Hoewel al deze schalen tot interessante differentiaties leiden, is het ongetwijfeld noodzakelijk ze in nader onderzoek verder te operationaliseren en meer specifiek te analyseren.

B.6.2.A.

VERANTWOORDING FACTOR-ANALYSE: 'PEDAGOGISCH ZELFBEWUSTZIJN'

Voor uiteenzetting van de gevolgde procedure zie verantwoording onder B.4.1.A.

<i>De geroteerde factor-matrix</i>	direkte belangstelling voor de school	belangstelling voor het onderwijs in het algemeen	h^2
1 Het contact tussen ouders en docent	.73	.09	.5410
2 Het contact tussen ouders en kind over de school	.65	— .07	.4274
3 Oordeel van de ouders over de inhoud van de opleiding	— .03	— .74	.5485
4 De door de ouders gewenste inspraak bij het onderwijs in het algemeen	.03	.74	.4485
5 De behoefte aan contact in het algemeen bij de ouders	.54	.06	.2952

3 VRAGENSHEMA'S *

VRAGENSHEMA 1: OUDERS

ENQ.: — *Alle vragen richten tot de man en zijn antwoorden noteren, tenzij anders staat vermeld.*

— *Voor inleiding zie instructie.*

1.a. Mag ik van elk van de kinderen, van de oudste naar de jongste weten:

- hoe oud ze zijn,
- of het een jongen of een meisje is,
- of ze op school zitten,
- wat voor schoolopleiding ze hebben en gehad hebben,
- of ze op katholieke scholen zitten of gezeten hebben.

2.a. Hoe oud bent U?

.b. Hoe oud is Uw vrouw?

3. Wanneer bent U getrouwd?

4.a. Waar bent U geboren?

.b. Waar is Uw vrouw geboren?

5. Hoe lang woont U al in deze gemeente?

6.a. In welk beroep bent U thans werkzaam?

ENQ.: *Indien gepensioneerd, werkloos, invalide, e.d.:*

Wat was Uw laatste beroep?

.b. Bent U in loondienst of bent U zelfstandig, dus voor eigen rekening werkzaam?

.c. In wat voor soort bedrijf of instelling werkt U?

.d. Welke rang of functie heeft U daar?

.e. Hebt U doorgaans bij Uw werk de leiding over of toezicht op anderen?

.f. Hoeveel zijn dat er?

.g. Bent U verplicht verzekerd bij een ziekenfonds?

.h. Zoudt U mij willen zeggen wat ongeveer Uw netto inkomen per maand is?

7.a. Welke scholen, opleidingen of cursussen hebt U gevolgd?

.b. Heeft U deze ook voltooid?

.c. Waren dat katholieke instellingen of niet?

8.a. Welke scholen, opleidingen of cursussen heeft Uw vrouw gevolgd?

.b. Heeft zij deze ook voltooid?

.c. Waren dat katholieke instellingen of niet?

Onderwijs algemeen

ENQ.: *Wanneer we het in het vervolg over een bepaalde school hebben, gaat het altijd om de school van dat kind op basis waarvan de ouders zijn geselecteerd.*

Uw kind

zit nu op

(naam van de school noemen).

9.a. Bestaat er een oudercomité of een ouderraad op die school?

.b. Zo ja: Bent U daar lid van of lid van geweest?

.c. Wat doet dat oudercomité?

* kortheidshalve zijn de vragenschema's hierin opgenomen zonder de oorspronkelijke lay-out.

- .d. Vindt U het voor een school belangrijk om een oudercomité te hebben?
- .e. Waarom?
- 10.a. Worden er door die school wel eens ouderavonden georganiseerd?
- .b. Bent U of Uw vrouw daar wel eens naar toe gegaan?
- .c. Wat is Uw mening over die ouderavonden die U hebt meegemaakt?
- .d. Vindt U het nodig dat er op een school ouderavonden worden georganiseerd?
- .e. Waarom?
- 11.a. Hebt U of Uw vrouw behalve op de ouderavonden, in het afgelopen jaar wel eens met onderwijzers of leraren van Uw kind gesproken?
- .b. Zo ja: Gebeurde dat op Uw verzoek of op verzoek van de onderwijzer/leraar?
- .c. Was daarvoor een bepaalde aanleiding?
- 12.a. Zou U meer contact met de onderwijzers of leraren van Uw kind willen hebben?
- .b. Zo ja: Waarover zou U dan met hen willen spreken?
- 13.a. Zijn er wel eens momenten geweest waarop U met de onderwijzers of leraren van Uw kind had willen praten, b.v. over het rapport, het huiswerk, het strafwerk, etc.?
- .b. Zo ja: Hebt U dat toen ook gedaan?
- .c. Waarom niet?
- 14.a. Uw kind zit nu op
(naam van de school noemen).
Waarom is Uw kind speciaal naar deze school gegaan?
- .b. Heeft U er nog met iemand over gesproken naar welke school Uw kind zou gaan?
- .c. Zo ja: Met wie hebt U daarover gesproken?
- 15.a. Denkt U dat het onderwijs dat Uw kind op die school krijgt, goed is?
- .b. Zo ja: Waarom denkt U dat?
- 16.a. Bent U tevreden met de school waarop Uw kind zit of hebt U bepaalde bezwaren?
- .b. Wat zijn Uw bezwaren?
- 17.a. Helpt U of Uw vrouw Uw kind wel eens bij het huiswerk?
- .b. Praat U of Uw vrouw vaak met Uw kind over lessen die het op school krijgt?
- .c. Hoe doet Uw kind het momenteel op school, gaat het goed of zijn er moeilijkheden?
- 18. Uw kind krijgt op school een aantal lessen en vakken, heeft U er wel eens over nagedacht of al die vakken die Uw kind moet leren belangrijk zijn, of er niet bepaalde vakken af moeten of andere bij moeten?
- 19. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf moet uitmaken wat er aan de kinderen moet worden geleerd, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?
- 20.a. Vindt U dat het onderwijs in Nederland moet veranderen, of heeft U daar geen mening over?
- .b. Wat moet er dan naar Uw mening veranderen?
- 21. Ouders denken soms heel verschillend over wat de school voor hun kinderen moet doen. Hieronder heb ik een aantal mogelijke taken voor de school. Als ik die nu een voor een opnoem, zoudt U dan willen zeggen

of U dat een echt belangrijke, een minder belangrijke of een onbelangrijke taak vindt voor de school waar Uw kind op zit.

1. Ordelijk en systematisch leren werken.
2. Belangstelling geven voor wat er in de wereld gebeurt.
3. Voorbereiden op een toekomstig beroep.
4. Aandacht schenken aan het godsdienstig leven van de leerlingen.
5. Beschaafd Nederlands leren spreken.
6. Gedegen kennis van de vakken bijbrengen.
7. Aanleren van beleefdheid en goede manieren.
8. Leren wennen aan orde en discipline.
9. Inzicht geven in de betekenis van kerk en godsdienst.
10. Er voor zorgen dat leerlingen de vakken die gegeven worden goed onder de knie krijgen en ermee kunnen werken.
11. Vorming van het karakter.
12. Een goede smaak bijbrengen voor literatuur, muziek, etc.
13. Een godsdienstige opvoeding geven.
14. Klaarmaken voor een plaats in de maatschappij.
15. Begrip bijbrengen voor anderen.
16. Voorbereiden voor andere scholen.
17. Een gevoel voor eerlijkheid en rechtvaardigheid bijbrengen.
18. De leerlingen kritisch leren denken over alle problemen waarmee ze te maken krijgen.
19. Hun vrije tijd zinvol leren besteden.
20. Ze een goede sexuele voorlichting geven.
21. Ze inzicht geven in de politieke verhoudingen in ons land.
22. Wat vindt U nu de belangrijkste taak van de school?

Katholiek onderwijs

23. Uw kind zit nu op een katholieke school, kunt U mij zeggen waarom Uw kind juist naar een *katholieke* school is gegaan?
- 24.a. Hebt U er nog over nagedacht om Uw kind naar een niet-katholieke school te laten gaan?
 - .b. Zo ja: Waarom hebt U dat toch niet gedaan?
- 25.a. Vindt U dat een niet-katholieke school ongeschikt is voor katholieke kinderen?
 - .b. Zo ja: Waarom is dat zo, naar Uw mening?
26. Denkt U dat de gewone vakken op de katholieke scholen beter, even goed of slechter gegeven worden dan op niet-katholieke scholen?
27. Er zijn verschillende redenen waarom men zijn kinderen naar een katholieke school kan sturen.

Ik zal er U nu een aantal opnoemen, zou U dan willen zeggen met welke van deze redenen U het voor U zelf eens bent of niet?

 1. Omdat de kinderen op katholieke scholen betere mensen worden dan op niet katholieke scholen.
 2. Omdat je bij de katholieke school weet waar je aan toe bent.
 3. Omdat de kerk dat zo voorschrijft.
 4. Omdat de kinderen anders onvoldoende op de hoogte komen van de godsdienst en de katholieke leer.
 5. Omdat dat vanzelfsprekend is voor katholieken.
 6. Omdat op niet-katholieke scholen het geloof belachelijk wordt gemaakt.

7. Omdat katholieken bij katholieken horen.
 8. Omdat je kinderen niet in verwarring moet brengen.
 9. Omdat de school aan de kinderen beter kan vertellen wat er in de kerk omgaat dan wij als ouders dat kunnen.
 10. Omdat de kinderen op niet-katholieke scholen hun geloof gemakkelijk zouden verliezen.
- 28.a. Vindt U dat de school waarop Uw kind zit voldoende aandacht schenkt aan het godsdienstige?
 - .b. Zo neen: Wat mankeert er aan naar Uw mening?
 29. Vertelt Uw kind wel eens iets over de godsdienst-lessen die het op school krijgt?
 - 30.a. Bent U het altijd eens met datgene, wat op school over de godsdienst en de katholieke leer verteld wordt?
 - .b. Welke bezwaren hebt U bijvoorbeeld?
 - 31.a. Zijn er weleens momenten geweest waarop U met de onderwijzers of leraren van Uw kind had willen praten over datgene wat ze aan de kinderen verteld hadden over de godsdienst en de katholieke leer?
 - .b. Zo ja: Hebt U dat toen ook gedaan?
 - .c. Zo neen: Waarom niet?
 - 32.a. Is er op de school waarop Uw kind zit een schoolmis?
 - .b. Zo ja: Hoe vaak is die schoolmis?
 - .c. Is dat een verplichte schoolmis?
 - .d. Vindt U dat een katholieke school eigenlijk een schoolmis moet hebben?
 - .e. Vindt U dat die schoolmis verplicht moet zijn?
 33. Wat zou U ervan vinden als enkele leraren van de school waarop Uw kind zit niet-katholiek zouden zijn?
 - 34.a. Op enkele plaatsen in Nederland zijn er scholen opgericht voor protestanten en katholieken tezamen, waar dus protestantse en katholieke leraren les geven aan zowel protestantse als katholieke kinderen, wat vindt U daarvan?
 - .b. Vindt U dat men dat voor alle scholen zou moeten doen, of zijn er schoolsoorten die U liever uitsluitend katholiek zou laten?
 - .c. Voor welke scholen acht U dat niet gunstig en waarom niet?
 - .d. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school voor protestanten en katholieken sturen?
 - .e. Wat zou U ervan vinden als men scholen zou oprichten voor alle gezindten, waar dus zowel katholieken als protestanten als andersdenkenden les zouden geven, maar wel iedere groep zijn eigen godsdienstonderwijs zou krijgen?
 - .f. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school sturen?
 - 35.a. Er is de laatste tijd nogal wat te doen geweest over veranderingen in godsdienst-onderwijs op de katholieke school, heeft U daar ook van gehoord?
 - .b. Zo ja: Wat is naar Uw mening veranderd?
 - .c. Wat vindt U van die veranderingen?
 36. Vindt U dat het godsdienstonderwijs op de scholen door geestelijken gegeven moet worden, of vindt U dat de leken-leraren dat ook best kunnen doen?
 37. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf maar moet uitmaken wat er aan de kinderen over de godsdienst en de katholieke leer moet worden verteld, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te

- zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?
- 38.a. Uw kindt zit momenteel op een
(schooltype noemen). Ik noem U nu een aantal andere schooltypen, als uw kind daar nu heen was gegaan of er misschien nog heen gaat, geeft U dan ook de voorkeur aan een katholieke school of zou U dat minder belangrijk vinden?
1. m.u.l.o.
 2. handelsavondschool
 3. ambachtsschool
 4. kunstacademie
 5. gymnasium
 6. land- en tuinbouwschool
 7. kweekschool
 8. machinistenschool
 9. universiteit
 10. school voor maatschappelijk werk
 11. banketbakkersschool
 12. h.b.s.
 13. huishoudschool
 14. hogere technische school
 15. sportacademie
 16. lagere school
- .b. *Indien een of enkele scholen minder belangrijk:*
 Waarom vindt U het voor die scholen minder belangrijk dat ze katholiek zijn?
- 39.a. Vindt U dat een katholieke school anders moet zijn dan een niet-katholieke school?
- .b. Zo ja: In welke opzichten moet ze anders zijn?
- .c. Is dat in het algemeen ook zo naar Uw mening of ontbreekt daar nog weleens wat aan?
40. Wat vindt U de belangrijkste taak van een katholieke school?
- 41.a. Vindt U dat het katholiek onderwijs in Nederland moet blijven bestaan of vindt U dat het geleidelijk aan moet verdwijnen?
- .b. Waarom?
42. Wij hebben in Nederland nu eigen scholen voor katholieken, vindt U dat er ook nadelen aan verbonden zijn dat alle katholieken op katholieke scholen zitten of vindt U dat niet?
43. Wij hebben vervolgens uit gesprekken ,kranten, e.d., een aantal uitspraken over het katholiek onderwijs verzameld. Wanneer ik nu deze uitspraken achtereenvolgens voorlees, zoudt U dan willen zeggen of U het daarmee eens bent of oneens bent, of dat U daarover geen mening hebt?
1. Het is vanzelfsprekend dat je als katholiek je kinderen naar een katholieke school stuurt.
 2. Voor een goede godsdienstige vorming is het noodzakelijk dat de katholieke kinderen naar katholieke scholen gaan.
 3. Als de katholieke school je koud laat mankeert er iets aan je katholiek-zijn.
 4. Het is van belang dat er in Nederland katholieke scholen zijn.
 5. De school moet je helemaal los zien van de godsdienst, je moet je kinderen gewoon naar die school laten gaan, die de beste opleiding geeft.

6. Je kunt je als katholiek eigenlijk niet veroorloven je kinderen naar een niet-katholieke school te sturen.
7. Een algemene school voor alle kinderen zou beter zijn dan al die verschillende scholen voor katholieken, protestanten en andersdenkenden.
8. Een goed katholiek moet zijn kinderen, als het enigszins mogelijk is, naar een katholieke school sturen.

Godsdienstige opvoeding

44. Praat U dikwijls met Uw kinderen over het geloof of over de godsdienst?
45. Vindt U dat U voldoende aandacht kunt besteden aan de godsdienstige opvoeding van Uw kinderen?
46. Er zijn de laatste tijd nogal veranderingen in de Kerk gekomen, vindt U het voor U zelf moeilijk al die veranderingen te volgen en te begrijpen?
47. Je hoort van veel katholieken nog wel eens:
'je weet niet meer wat je je kinderen in deze tijd moet voorhouden'. Voelt U dat ook zo aan?
48. Vindt U dat de ouders hun kinderen over geloof en godsdienst moeten vertellen of vindt U dat de school dat maar moet doen?
- 49.a. Hebben Uw kinderen ook niet-katholieke vrienden of vriendinnen?
- .b. Hebt U liever dat Uw kinderen alleen katholieke vrienden of vriendinnen hebben of maakt U dat niets uit?

Religieus-kerkelijke achtergronden

We hebben tot nu toe hoofdzakelijk gesproken over de school. Ik zou U tenslotte nog het een en ander willen vragen over zaken die het geloof en het katholiek-zijn zelf betreffen.

50. Bent U katholiek?
- 51.a. Gaat U, als U in de gelegenheid bent, zondags altijd, meestal, soms of nooit naar de mis?
ENQ.: Voor zieken e.d.: zou U dat doen?
- .b. Vindt U dat je zondags alleen naar de mis moet gaan, wanneer je daaraan behoefte hebt?
52. Gaat U op dagen als *tweede Kerstdag*, *tweede Paasdag* altijd naar de Kerk, meestal, soms of nooit?
ENQ.: Voor zieken e.d.: zou U dat doen als U daartoe in de gelegenheid was?
- 53.a. Bent U in de afgelopen vier weken nog in de kerk geweest behalve voor de zondagsmis?
- .b. Wat hebt U er toen gedaan?
- 54.a. Vindt U het van belang Uw kinderen te laten dopen?
- .b. Stelt U er prijs op dat Uw kinderen voor de kerk trouwen?
- 55.a. Bent U lid van godsdienstige verenigingen of organisaties, zoals Derde Orde, Marialegioen, Katholieke Aktie, Gespreksgroepen en dergelijke?
- .b. Zo ja: Van welke godsdienstige organisatie maakt U deel uit?
56. Wanneer is iemand volgens U goed katholiek?
57. Vindt U dat iedere katholiek zelf maar moet uitmaken wat hij wel of wat hij niet gelooft van de kerkelijke leer, of vindt U dat je als katholiek toch ernstig rekening moet houden met wat de Kerk over geloof en godsdienst leert?
- 58.a. De laatste jaren is er veel sprake van veranderingen binnen de kerk. Wat

- vindt U daarvan?
- .b. Vindt U dat er te veel wordt veranderd?
 - .c. Tegen welke veranderingen hebt U bezwaar?
 - .d. Vindt U dat er nog meer zou moeten veranderen in de kerk?
 - .e. Zo ja: Wat dan?
 - .f. Denkt U dat door die veranderingen het geloof onder de mensen zal verbeteren of verslappen?
59. Je hoort tegenwoordig ook onder katholieken nog al eens kritiek op de katholieke kerk.
- .a. Vindt U het geoorloofd voor een katholiek om kritiek op de kerk te hebben?
 - .b. Vindt U het juist dat ook de gewone gelovigen zich met de gang van zaken en de veranderingen in de kerk bemoeien, of vindt U dat ze dat maar aan de bisschoppen en priesters moeten overlaten?
60. Er wordt in de krant, de radio en de televisie de laatste tijd nogal veel geschreven en gesproken over allerlei zaken betreffende kerk en geloof, wat vindt U daarvan?
61. Ik zou U nu graag een aantal uitspraken willen voorleggen en U willen vragen of U het daar mee eens of oneens bent of dat U daar geen mening over heeft.
- 1. Als goed katholiek moet je alles aanvaarden wat de Kerk je voorhoudt.
 - 2. Er bestaat tegenwoordig veel te weinig respect en eerbied voor de geestelijkheid.
 - 3. Je kunt toch goed katholiek zijn ook al ben je het niet met alle punten van het geloof eens.
 - 4. De kerk geeft weliswaar leiding aan de gelovigen, maar ze hoeft toch niet altijd gelijk te hebben als het gaat over zaken van geloof en godsdienst.
 - 5. De katholieke Kerk is een godsdienstige instelling, met alle andere zaken moet ze zich niet bezighouden.
 - 6. De priesters zijn als het ware de plaatsvervangers van God op deze wereld. Wie God wil dienen moet zich dan ook wel volkomen aan hun leiding overgeven.
 - 7. Het katholieke geloof is het enig ware geloof, alle andere godsdiensten zijn dwalingen.
 - 8. De kerk moet ervoor zorgen dat alle katholieken precies hetzelfde geloven.
 - 9. Iemand die zijn kerkelijke plichten niet nakomt kan geen goed katholiek zijn.
 - 10. Een priester mag in het belang van de gelovigen afwijken van de kerkelijke voorschriften.
62. Bent U van mening dat je je als goed katholiek moet houden aan wat de kerk voorschrijft over het huwelijk en de geboorte-regeling of vindt U dat iedere katholiek dat maar voor zichzelf moet uitmaken?
63. Met welke van de drie volgende uitspraken bent U het eens?
- 1. Het bijwonen van de mis op zondag moet verplicht blijven.
 - 2. Het is goed dat de mensen verplicht zijn éénmaal per week de Mis bij te wonen; maar ze moeten zelf kunnen uitmaken wanneer ze gaan.
 - 3. Er zou helemaal geen verplichting moeten zijn om de Mis bij te wonen.

- 64.a. Hoe zou U het vinden als iemand in Uw familie zijn Zondagsplicht niet meer nakwam?
heel erg erg niet zo erg kan R. niets schelen geen mening.
- .b. Vindt U dat daar wat aan gedaan zou moeten worden of vindt U dat hij dat zelf maar moet weten?
65. Hoe staat U tegenover het huwelijk tussen een katholiek en een protestant?
1. absoluut op tegen.
 2. op tegen, maar ik zou het aanvaarden als het niet anders kan.
 3. niet helemaal op tegen, maar ik geef de voorkeur aan een huwelijk tussen katholieken.
 4. ik zou er niet het minste bezwaar tegen hebben.
 5. weet het niet.
- 66.a. Heeft U ook niet-katholieken onder Uw goede vrienden of kennissen?
- .b. Geeft U er de voorkeur aan om met niet-katholieken om te gaan of maakt U dat niets uit?
- .c. Bent U van mening dat katholieken en andersdenkenden toch altijd vreemd voor elkaar zullen blijven?
- 67.a. Vindt U dat het noodzakelijk, wenselijk, overbodig of onjuist is dat er in Nederland:
1. katholieke sportverenigingen bestaan
 2. een katholieke politieke partij bestaat
 3. een katholieke omroep voor radio en televisie bestaat
 4. katholieke kranten zijn
 5. een katholieke vakbeweging is
 6. katholieke jeugdverenigingen bestaan
 7. katholieke scholen zijn
 8. katholieke ziekenhuizen zijn
- .b. Waarom vindt U dat?
- .c. Vindt U dat je als goed katholiek van deze katholieke instellingen en organisaties gebruik moet maken?
- .d. Geldt dat naar Uw mening voor alle katholieke instellingen evenzeer?
- .e. Zo nee: Voor welke dan niet en voor welke wel?
- 68.a. Op welke krant of kranten bent U geabonneerd?
- .b. Bent U lid van een omroepvereniging? Zo ja: van welke?
- .c. Hebt U bij tweede-kamer verkiezingen wel eens op een niet-katholieke partij gestemd?
69. Bent U lid van een van de volgende soorten verenigingen?
En zo ja, is dat een katholieke vereniging of niet?
ENQ.: *Verenigingen opnoemen.*
sportverenigingen
stands-vakorganisatie
beroepsorganisatie
politieke partijen
vereniging voor hulpbetoon of sociaal werk
culturele of wetenschappelijke verenigingen
ontspannings- of gezelligheidsverenigingen
overige verenigingen
70. Zoudt U mij willen zeggen of U het met de volgende uitspraken eens of oneens bent, of dat U daar geen mening over heeft.
1. De omgang tussen katholieke en niet-katholieke jongens en meisjes

- moet zoveel mogelijk vermeden worden.
2. Alle kerken moeten één worden.
 3. De niet-katholieken laten geen gelegenheid voorbij gaan om het katholieke geloof te bespotten.
 4. De toenadering tussen katholieken en protestanten is een gevaar voor het katholieke geloof.
 5. Katholieken en protestanten kunnen veel van elkaar leren.
 6. Katholieken moeten altijd op hun hoede zijn voor niet-katholieken.
 7. Als katholiek kun je beter niet lid zijn van niet-katholieke verenigingen.
 8. Een katholieke werkgever moet, als hij de keuze heeft, bij voorkeur katholieke arbeiders aannemen.
 9. Andersdenkenden zullen de katholieken nooit serieus nemen.
 10. Katholieken moeten niet denken dat ze alleen maar de waarheid bezitten.
 11. De niet-katholieken zouden niets liever zien dan dat het katholieke geloof zou verdwijnen.
 12. Als katholiek moet je je zo min mogelijk met andersdenkenden bemoeien.
 13. De katholieken moeten er voor zorgen dat ze het in Nederland voor het zeggen krijgen.
 14. Juist nu overal het ongeloof toeneemt moeten de katholieken bijeen blijven.
 15. Katholieken moeten zoveel mogelijk bij katholieke leveranciers kopen.

VRAGENSHEMA 2: LEERKRACHTEN

Personalia

1. ENQ.: Invullen: *geslacht respondent*
2. Hoe oud bent U?
3. Bent U gehuwd of ongehuwd?
- 4.a. In welke gemeente woont U?
- .b. Hoe lang woont U al in deze gemeente?
- .c. In welke gemeente bent U geboren?
5. Wat is of was het laatste beroep van Uw vader?
(ENQ.: *Uitgebreid noteren, m.n. ook vragen of vader in loondienst of zelfstandig was*).
- 6.a. Welke scholen, opleidingen of cursussen hebt U gevolgd?
- .b. Hebt U deze ook voltooid?
- .c. Waren dat katholieke instellingen of niet?
7. Welke onderwijs-bevoegdheden heeft U?
8. Aan welke typen onderwijs bent U verbonden?
- 9.a. Op hoeveel scholen geeft U les?
- .b. Zijn daar ook niet-katholieke scholen bij?
- 10.a. Welke vakken doceert U?
- .b. Hoeveel uren heeft U per week?
- 11.a. In welke klassen geeft U les?
- .b. Hoe groot zijn die klassen?
12. Hoe lang bent U al bij het onderwijs?
- 13.a. Zou ik achtereenvolgens van U mogen weten, aan welke scholen U van het begin af aan les hebt gegeven?

- .b. Hoe lang U aan die scholen verbonden bent geweest?
- .c. Welke vakken U daar gedoceerd hebt? (ENQ.: *Alleen voor voortgezet onderwijs*)
- .d. Een tenslotte of dit katholieke of niet-katholieke scholen waren?

Taak van de school en de docent in het algemeen

- 14.a. Heeft U buiten de lessen contact met Uw leerlingen?
 - .b. Zo ja: Betreft dat de meesten van Uw leerlingen of slechts enkelen?
 - .c. Waaruit bestaat dat contact in het algemeen, zijn dat b.v. vooral incidentele gesprekken met leerlingen, of ontmoet U ze ook in het kader van schoolverenigingen?
 - .d. Heeft U ook buiten schoolverband met Uw leerlingen contact?
 - .e. Zo ja: Betreft dat de meesten van Uw leerlingen of slechts enkelen?
 - .f. Waaruit bestaat dat contact in het algemeen?
- 15.a. Kent U Uw leerlingen allemaal bij naam?
 - .b. Kent U hun resultaten bij andere vakken?
 - .c. Kent U hun huiselijke omstandigheden?
 - .d. Weet U welke liefhebberijen zij hebben?
 - .e. Komen de leerlingen met persoonlijke problemen naar U toe?
 - .f. Praten de leerlingen weleens met U over
 - a. thuis
 - b. vakanties
 - c. hun vrienden
 - d. hun vrijetijdsbesteding
- 16. Vindt U dat U mede verantwoordelijk bent voor en aandacht moet schenken aan:
 - a. de vrijetijdsbesteding van de leerlingen
 - b. de kleding van de leerlingen
 - c. het religieus gedrag van de leerlingen
- 17.a. Houdt U zich in Uw lessen altijd vooral aan de stof, of schenkt U ook aandacht aan andere problemen, die niet rechtstreeks met de stof verband houden?
 - .b. Doet U dat zoveel mogelijk, zo nu en dan of slechts bij uitzondering?
- 18.a. Als een leraar zijn leerlingen een goede opleiding heeft gegeven, dezen goed Frans heeft geleerd of goed heeft leren rekenen, enz., kan hij daarmee volstaan of vindt U dat hij meer moet doen?
 - .b. Zo ja: Wat moet hij dan met name meer doen?
 - .c. Komt U daar zelf naar Uw mening voldoende aan toe?
- 19.a. Verwachten de leerlingen, naar Uw mening, van de leraar méér dan dat hij zijn vak goed beheerst en de stof goed weet over te dragen?
 - .b. Zo ja: Wat verwachten de leerlingen dan meer, denkt U?
- 20.a. Er wordt over de taak van het onderwijs vaak verschillend gedacht, bovendien hebben tal van scholen een uiteenlopende taak. Hieronder heb ik nu een aantal mogelijke taken voor de school. Als ik die nu een voor een opnoem, zou U dan willen zeggen of U dat een echt belangrijke, een minder belangrijke of een onbelangrijke taak vindt voor de school waar U aan verbonden bent.
 - 1. Ordelijk en systematisch leren werken
 - 2. Belangstelling geven voor wat er in de wereld gebeurt
 - 3. Voorbereiden op een toekomstig beroep
 - 4. Aandacht schenken aan het godsdienstig leven van de leerlingen

5. Beschaafd Nederlands leren spreken
6. Gedegen kennis van de vakken bijbrengen
7. Aanleren van beleefdheid en goede manieren
8. Leren wennen aan orde en discipline
9. Inzicht geven in de betekenis van kerk en godsdienst
10. Ervoor zorgen dat de leerlingen de vakken die gegeven worden goed onder knie krijgen en ermee kunnen werken
11. Vorming van het karakter
12. Een goed smaak bijbrengen voor literatuur, muziek etc.
13. Een godsdienstige opvoeding geven
14. Klaarmaken voor een plaats in de maatschappij
15. Begrip bijbrengen voor anderen
16. Voorbereiden voor andere scholen
17. Een gevoel voor eerlijkheid en rechtvaardigheid bijbrengen
18. De leerlingen kritisch leren denken over alle problemen waarmee ze te maken krijgen
19. Hun vrije tijd zinvol leren besteden
20. Ze een goede sexuele voorlichting geven
21. Ze inzicht geven in de politieke verhoudingen in ons land
- 22.b. Wat de taak van de school is, hoeft nog niet altijd de taak van elke individuele leraar te zijn en daarenboven komt het ideaal ook niet altijd overeen met de werkelijkheid.
Zou ik daarom vervolgens met U deze taken nog eens mogen doornemen en zou U mij dan willen zeggen of U daar zelf als leraar veel, weinig of geen aandacht aan besteedt.
- 21.a. Wat acht U nu de belangrijkste taak van de school?
- .b. Wat acht U Uw voornaamste taak als leraar?

Verhouding ouders-leerkrachten

- 22.a. Heeft U in het afgelopen jaar wel eens ouders van Uw leerlingen ontmoet?
- .b. Zo ja: Van de meesten van Uw leerlingen of slechts enkelen?
- .c. Hoe bent U met ze in contact gekomen?
 - a. op de ouderavond.
 - b. op hun verzoek.
 - c. op Uw verzoek.
 - d.
23. Vindt U dat U voldoende contact hebt met de ouders van Uw leerlingen?
24. Vindt U het voor een leraar belangrijk om zo nu en dan de ouders van de leerlingen te ontmoeten?
- 25.a. Hebben de ouders, naar Uw mening, voldoende belangstelling voor wat er op school gebeurt?
- .b. Zo nee: Hoe komt dat denkt U?
26. Wat verwachten de ouders, naar Uw mening, van de school?
27. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf moet uitmaken wat er aan de kinderen moet worden geleerd, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?

Katholieke school en katholieke leraar

- 28.a. U bent nu verbonden aan een katholieke school, vond U het vanzelfsprekend dat U als katholiek op een katholieke school ging werken?
- .b. Hebt U nog overwogen om bij een niet-katholieke school te gaan werken?

- .c. Zo ja: Waarom bent U tenslotte toch naar een katholieke school gegaan?
- 29.a. Vindt U dat een niet-katholieke school ongeschikt is voor katholieke kinderen?
- .b. Zo ja: Waarom is dat zo, naar Uw mening?
- .c. Denkt U dat de gewone vakken op de katholieke school beter, evengoed of slechter gegeven worden dan op de niet-katholieke scholen?
- 30. Er zijn verschillende redenen waarom men zijn kinderen naar een katholieke school kan sturen. Ik zal er U nu een aantal opnoemen, zou U dan willen zeggen met welke van deze redenen U het voor U zelf eens bent of niet?
 - 1. Omdat de kinderen op katholieke scholen betere mensen worden dan op niet-katholieke scholen.
 - 2. Omdat je bij de katholieke school weet waar je aan toe bent.
 - 3. Omdat de kerk dat zo voorschrijft.
 - 4. Omdat de kinderen anders onvoldoende op de hoogte komen van de godsdienst en de katholieke leer.
 - 5. Omdat dat vanzelfsprekend is voor katholieken.
 - 6. Omdat op niet-katholieke scholen het geloof belachelijk wordt gemaakt.
 - 7. Omdat katholieken bij katholieken horen.
 - 8. Omdat je kinderen niet in verwarring moet brengen.
 - 9. Omdat de school aan de kinderen beter kan vertellen wat er in de kerk omgaat dan de ouders dat kunnen.
 - 10. Omdat de kinderen op niet-katholieke scholen hun geloof gemakkelijk zouden verliezen.
- 31. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf maar moet uitmaken wat er aan de kinderen over de godsdienst en de katholieke leer moet worden verteld, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?
- 32.a. Dit is een katholieke school, zoudt U kunnen aangeven, waar dat, naar Uw mening, vooral uit blijkt?
- .b. En waar zou dat, naar uw mening, uit moeten blijken?
- 33.a. Is er i.h.a., volgens U, in feite verschil tussen een katholieke en een niet-katholieke school?
- .b. Zo ja: Waaruit bestaat dat verschil?
- .c. Zou er, volgens U, verschil moeten bestaan?
- .d. Zo ja: Waaruit zou dat verschil moeten bestaan?
- 34. Wat vindt U de belangrijkste taak van een katholieke school?
- 35.a. Vindt U dat een katholieke school eigenlijk een schoolmis moet hebben?
- .b. Vindt U dat die schoolmis verplicht moet zijn?
- 36. Wat zou U ervan vinden als er onder de leraren van deze school ook niet-katholieken zouden zijn?
- 37.a. Op enkele plaatsen in Nederland zijn of worden er scholen opgericht voor katholieken en protestanten tesamen, waar dus protestantse en katholieke leraren lesgeven aan zowel protestantse als katholieke leerlingen, wat vindt U daarvan?
- .b. Vindt U dat men dat voor alle soorten scholen zou moeten doen, of zijn er schoolsoorten die U liever uitsluitend katholiek zou laten?
- .c. Zo neen: Voor welke scholen acht U dit niet gewenst en waarom niet?
- .d. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school voor protestanten en katholieken sturen?

- .e. Wat zou U ervan vinden als men scholen zou oprichten voor alle gezindten, waar dus zowel katholieken als protestanten als andersdenkenden les zouden geven, maar wel iedere groep zijn eigen godsdienstonderwijs zou krijgen?
- .f. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school sturen?
- 38.a. Ik noem U nu een aantal schooltypen, zou U van elk van deze typen willen aangeven of U het belangrijk vindt dat een dergelijke school katholiek is, of dat U dat voor dat schooltype minder belangrijk vindt?
 - 1. m.u.l.o.
 - 2. handelsavondschool
 - 3. ambachtsschool
 - 4. kunstacademie
 - 5. gymnasium
 - 6. land- en tuinbouwschool
 - 7. kweekschool
 - 8. machinistenschool
 - 9. universiteit
 - 10. school voor maatschappelijk werk
 - 11. banketbakkersschool
 - 12. h.b.s.
 - 13. huishoudschool
 - 14. hogere technische school
 - 15. sportacademie
 - 16. lagere school
- .b. *Indien een of enkele scholen minder belangrijk:* Waarom vindt U het voor die scholen minder belangrijk dat ze katholiek zijn?
- 39.a. Vindt U dat het katholiek onderwijs in Nederland moet blijven bestaan of vindt U dat het geleidelijk aan moet verdwijnen?
 - .b. Zo ja: Waarom?
 - .c. Vindt U dat er ook nadelen aan verbonden zijn dat praktisch alle katholieken op katholieke scholen zitten?
- 40.a. Er is de laatste tijd nogal wat te doen geweest over veranderingen van het godsdienstonderwijs op de katholieke school, wat vindt U van die veranderingen?
 - .b. Vindt U dat het godsdienstonderwijs op de scholen door geestelijken gegeven moet worden of vindt U dat leken dat ook best kunnen doen?
- 41.a. Hoe ziet U Uw taak als katholieke leraar?
 - .b. Gelooft U dat Uw taak op deze katholieke school even goed vervuld zou kunnen worden door een niet-katholieke leraar?
 - .c. Zo neen: Waarom niet?
 - .d. Zou een niet-katholiek anders lesgeven dan U doet?
 - .e. Zo ja: In welk opzicht?
 - .f. Gelooft U dat Uw leerlingen kunnen merken dat U katholiek bent?
 - .g. Zo ja: Waaraan merken ze dat vooral, denkt U?
- 42.a. Heeft U met de moderator, de godsdienstleraar of een andere priester regelmatig contact over de religieuze, kerkelijke of ethische aspecten van Uw vak en Uw beroep?
 - .b. Wordt daar tussen de leraren onderling over gesproken?
 - .c. Heeft U behoefte aan een regelmatig contact over deze zaken?
- 43.a. Spreekt U met de leerlingen wel eens over religieuze, kerkelijke of ethische problemen?

- .b. Zo ja: Gebeurt dat regelmatig of slechts zo nu en dan?
- .c. Gebeurt dat meestal tijdens de les of buiten de les?
- 44.a. Ziet U het als Uw taak om in Uw lessen de religieus-ethische aspecten, waar mogelijk, te benadrukken?
- .b. Geven de vakken die U doceert U enige aanleiding tot religieus-ethische overwegingen in Uw lessen?
- .c. Zo ja: Schenkt U bij de voorbereiding van Uw lessen en bij het lesgeven zelf bewust aandacht aan de kerkelijke of religieus-ethische implicaties van de behandelde stof, of laat U het van het verloop van de les zelf afhangen of U daarop nader ingaat?
- .d. Vindt U dat U voldoende gelegenheid hebt om aan deze aspecten de nodige aandacht te schenken?
- 45.a. Beoordeelt U de leermiddelen die U gaat gebruiken ook op hun religieuze en ethische merites?
- .b. Zo ja: Is het weleens voorgekomen dat U op grond van religieus-ethische bezwaren leerboeken niet hebt gekozen?
- 46. Is de katholieke school naar Uw mening en op grond van Uw ervaringen van grote betekenis voor de godsdienstigheid van de leerlingen?
- 47. Voor welke groepen leerlingen acht U katholiek onderwijs vooral van belang?
- 48. Bent U van mening dat de katholieke ouders zelf wel voldoende in staat zijn om hun kinderen een goede godsdienstige opvoeding en religieuze vorming te geven of denkt U dat dat niet zo is?
- 49. We hebben vervolgens uit gesprekken, kranten, e.d., een aantal uitspraken over het katholiek onderwijs verzameld, wanneer ik nu deze uitspraken achtereenvolgens voorlees, zoudt U dan willen zeggen of U het daarmee eens of oneens bent, of dat U daarover geen mening hebt?
 1. Het is vanzelfsprekend dat je als katholiek je kinderen naar een katholieke school stuurt.
 2. Voor een goede godsdienstige vorming is het noodzakelijk dat de katholieke kinderen naar katholieke scholen gaan.
 3. Als de katholieke school je koud laat, mankeert er iets aan je katholiek zijn.
 4. Het is van belang dat er in Nederland katholieke scholen zijn.
 5. De school moet je helemaal los zien van de godsdienst, je moet je kinderen gewoon naar die school laten gaan, die de beste opleiding heeft.
 6. Je kunt je als katholiek toch eigenlijk niet veroorloven, je kinderen naar een niet-katholieke school te sturen.
 7. Een algemene school voor alle kinderen, zou beter zijn dan al die verschillende scholen voor katholieken, protestanten en andersdenkenden.
 8. Een goed katholiek moet zijn kinderen, als het maar enigszins mogelijk is naar een katholieke school sturen.

Religieus-kerkelijke achtergronden

We hebben tot nu toe hoofdzakelijk gesproken over de school. Ik zou U tenslotte nog het een en ander willen vragen over zaken die het geloof en het katholiek-zijn zelf betreffen.

Voor de tekst van de vragen 50 t.m. 70 zie vragenschema 1: Ouders (p. 325 t.m. 328).

VRAGENSCHEMA 3: HOOFD DER SCHOOL

Personalia

1. ENQ.: Invullen: *geslacht respondent*
2. Hoe oud bent U?
3. Bent U gehuwd of ongehuwd?
priester 1 broeder 2 zuster 3 leek 4 gehuwd 5 gehuwd geweest 6
- 4.a. In welke gemeente woont U?
- .b. Hoe lang woont U al in deze gemeente?
- .c. In welke gemeente bent U geboren?
5. Wat is of was het laatste beroep vn Uw vader? (ENQ.: *Uitgebreid noteren, m.n. ook vragen of vader in loondienst of zelfstandig was*).
- 6.a. Welke scholen, opleidingen of cursussen hebt U gevolgd?
- .b. Hebt U deze ook voltooid?
- .c. Waren dat katholieke instellingen of niet?
7. Welke onderwijs-bevoegdheden heeft U?
8. Hoe lang bent U al bij het onderwijs?
- 9.a. Zou ik achtereenvolgens van U mogen weten, aan welke scholen U van het begin af aan les hebt gegeven?
- .b. Hoe lang U aan deze scholen verbonden bent geweest?
- .c. Welke vakken U daar gedoceerd hebt? (ENQ.: *Alleen voor voortgezet onderwijs*).
- .d. En tenslotte of dit katholieke of niet-katholieke scholen waren?

Algemeen

- 10.a. Bestaat er op deze school een oudercomité of ouderraad?
- .b. Zo ja: Wat doet het oudercomité?
- .c. Vindt U het voor een school belangrijk om een oudercomité te hebben?
- .d. Waarom?
- 11.a. Worden er door de school wel eens ouderavonden georganiseerd?
- .b. Vindt U het nodig dat er op een school ouderavonden worden georganiseerd?
- .c. Waarom?
- .d. Vindt U het voor een leraar belangrijk om zo nu en dan de ouders van de leerlingen te ontmoeten?
- 12.a. Hebben de ouders, naar Uw mening, voldoende belangstelling voor wat er op school gebeurt?
- .b. Zo neen: Hoe komt dat denkt U?
13. Wat verwachten de ouders, naar Uw mening, van de school?
14. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf moet uitmaken wat er aan de kinderen moet worden geleerd, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?
- 15.a. Vindt U het gewenst dat Uw leraren ook buiten de lessen contact onderhouden met de leerlingen?
- .b. Zo ja: Gebeurt dat ook op deze school?
- .c. Zo ja: Waaruit bestaat dat contact in het algemeen, zijn dat b.v. vooral incidentele gesprekken, of gebeurt dat ook via schoolclubs, etc.?
- 16.a. Welke clubs of verenigingen zijn er op deze school?
- .b. Is dat alleen een zaak van de leerlingen of hebben de leraren daar ook mee te maken?

17. Vindt U dat U mede verantwoordelijk bent voor en aandacht moet schenken aan:
 - a. vrijetijdsbesteding van de leerlingen
 - b. de kleding van de leerlingen
 - c. het religieus gedrag van de leerlingen.
- 18.a. Als een leraar zijn leerlingen een goede opleiding heeft gegeven, dezen goed Frans heeft geleerd of goed heeft leren rekenen, enz., kan hij dan daarmee volstaan of vindt U dat hij meer moet doen?
 - .b. Indien leraar moet meer doen: Wat moet hij dan met name meer doen?
 - .c. Komt U daar zelf naar Uw mening voldoende aan toe?
- 19.a. Verwachten de leerlingen, naar Uw mening, van de leraar méér dan dat hij zijn vak beheerst en de stof goed weet over te dragen?
 - .b. Zo ja: Wat verwachten de leerlingen dan meer, denkt U?
20. Er wordt over de taak van het onderwijs vaak verschillend gedacht, bovendien hebben tal van scholen een uiteenlopende taak. Hieronder heb ik nu een aantal mogelijke taken voor de school. Als ik die nu een voor een opnoem, zou U dan willen zeggen of U dat een echt belangrijke, een minder belangrijke of een onbelangrijke taak vindt voor de school waar U aan verbonden bent.
 1. Ordelijk en systematisch leren werken
 2. Belangstelling geven voor wat er in de wereld gebeurt
 3. Voorbereiden op een toekomstig beroep
 4. Aandacht schenken aan het godsdienstig leven van de leerlingen
 5. Beschaafd Nederlands leren spreken
 6. Gedegen kennis van de vakken bijbrengen
 7. Aanleren van beleefdheid en goede manieren
 8. Leren wennen aan orde en discipline
 9. Inzicht geven in de betekenis van kerk en godsdienst
 10. Ervoor zorgen dat de leerlingen de vakken die gegeven worden goed onder de knie krijgen en ermee kunnen werken
 11. Vorming van het karakter
 12. Een goede smaak bijbrengen voor literatuur, muziek, etc.
 13. Een godsdienstige opvoeding geven
 14. Klaarmaken voor een plaats in de maatschappij
 15. Begrip bijbrengen voor anderen
 16. Voorbereiden voor andere scholen
 17. Een gevoel voor eerlijkheid en rechtvaardigheid bijbrengen
 18. De leerlingen kritisch leren denken over alle problemen waarmee ze te maken krijgen
 19. Hun vrije tijd zinvol leren besteden
 20. Ze een goede sexuele voorlichting geven
 21. Ze inzicht geven in de politieke verhoudingen in ons land
21. Ze inzicht geven in de politieke verhoudingen in ons land

Katholieke school

- 22.a. Vindt U dat een niet-katholieke school ongeschikt is voor katholieke kinderen?
 - .b. Zo ja: Waarom is dat zo, naar Uw mening?
 - .c. Denkt U dat de gewone vakken op de katholieke school beter, even goed of slechter gegeven worden dan op niet-katholieke scholen?
23. Er zijn verschillende redenen waarom men zijn kinderen naar een kato-

lieke school kan sturen. Ik zal er U nu een aantal opnoemen, zou U dan willen zeggen met welke van deze redenen U het voor U zelf eens bent of niet?

1. Omdat de kinderen op katholieke scholen betere mensen worden dan op niet-katholieke scholen.
 2. Omdat je bij de katholieke school weet waar je aan toe bent.
 3. Omdat de Kerk dat zo voorschrijft.
 4. Omdat de kinderen anders onvoldoende op de hoogte komen van de godsdienst en de katholieke leer.
 5. Omdat dat vanzelfsprekend is voor katholieken.
 6. Omdat op niet-katholieke scholen het geloof belachelijk wordt gemaakt.
 7. Omdat katholieken bij katholieken horen.
 8. Omdat je kinderen niet in verwarring moet brengen.
 9. Omdat de school aan de kinderen beter kan vertellen wat er in de kerk omgaat dan de ouders dat kunnen.
 10. Omdat de kinderen op niet-katholieke scholen hun geloof gemakkelijk zouden verliezen.
24. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf maar moet uitmaken wat er aan de kinderen over de godsdienst en de katholieke leer moet worden verteld, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?
 25. Dit is een katholieke school, zoudt U kunnen aangeven, waar dat, naar Uw mening, vooral uit blijkt?
 - .b. En waar zou dat, naar uw mening, uit moeten blijken?
 - 26.a. Is er i.h.a., volgens U, in feite verschil tussen een katholieke en een niet-katholieke school?
 - .b. Zo ja: Waaruit bestaat dat verschil?
 - .c. Waaruit zou dat verschil moeten bestaan?
 27. Wat vindt U de belangrijkste taak van een katholieke school?
 - 28.a. Is er voor de leerlingen van Uw school een schoolmis?
 - .b. Zo ja: Is deze dan dagelijks, wekelijks, maandelijks?
 - .c. Is deze schoolmis voor de leerlingen verplicht?
 - .d. Indien zij niet verplicht is, hoeveel procent van de leerlingen neemt dan ongeveer deel aan de schoolmis?
 29. Kent Uw school een z.g. schoolbiecht?
 - .b. Zo ja: Gebeurt dit dan gezamenlijk per klas?
 - .c. Worden de leerlingen dan ertoe in de gelegenheid gesteld?
 30. Zorgt de school voor de voorbereiding op:
 - .a. de eerste H. Communie?
 - .b. de hernieuwing van de Doopbelofte?
 31. Houdt de school voor de leerlingen retraites of bezinningsdagen?
 32. Is er op Uw school:
 - een Missie-club
 - Maria-congregatie
 - godsdienstige gespreksgroepen
 - andere religieuze organisaties
 - 33.a. Vindt U dat een katholieke school eigenlijk een schoolmis moet hebben?
 - .b. Vindt U dat die schoolmis verplicht moet zijn?
 34. Wat zou U ervan vinden als er onder de leraren van deze school ook niet-katholieken zouden zijn?

- 35.a. Op enkele plaatsen in Nederland zijn of worden er scholen opgericht voor katholieken en protestanten tesamen, waar dus protestantse en katholieke leraren lesgeven aan zowel protestantse als katholieke leerlingen, wat vindt U daarvan?
- .b. Vindt U dat men dat voor alle soorten scholen zou moeten doen, of zijn er schoolsoorten die U liever uitsluitend katholiek zou laten?
1 alle scholen gemengd 2 niet alle scholen gemengd 3 weet het niet
- .c. Voor welke scholen acht U dit niet gewenst en waarom niet?
- .d. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school voor protestanten en katholieken sturen?
- .e. Wat zou U ervan vinden als men scholen zou oprichten voor alle gezindten, waar dus zowel katholieken als protestanten als andersdenkenden les zouden geven, maar wel iedere groep zijn eigen godsdienstonderwijs zou krijgen?
- .f. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school sturen?
- 36.a. Ik noem U nu een aantal schooltypen, zou U van elk van deze typen willen aangeven of U het belangrijk vindt dat een dergelijke school katholiek is, of dat U dat voor dat schooltype minder belangrijk vindt?
1. m.u.l.o.
 2. handelsavondschool
 3. ambachtsschool
 4. kunstacademie
 5. gymnasium
 6. land- en tuinbouwschool
 7. kweekschool
 8. machinistenschool
 9. universiteit
 10. school voor maatschappelijk werk
 11. banketbakkersschool
 12. h.b.s.
 13. huishoudschool
 14. hogere technische school
 15. sportacademie
 16. lagere school
- .b. *Indien een of enkele scholen minder belangrijk:*
Waarom vindt U het voor die scholen minder belangrijk dat ze katholiek zijn?
- 37.a. Vindt U dat het katholiek onderwijs in Nederland moet blijven bestaan of vindt U dat het geleidelijk aan moet verdwijnen?
- .b. Waarom?
- .c. Vindt U dat er ook nadelen aan verbonden zijn dat praktisch alle katholieken op katholieke scholen zitten?
- 38.a. Er is de laatste tijd nogal wat te doen geweest over veranderingen van het godsdienstonderwijs op de katholieke school, wat vindt U van die veranderingen?
- .b. Vindt U dat het godsdienstonderwijs op de scholen door geestelijken gegeven moet worden of vindt U dat leken dat ook best kunnen doen?
- 39.a. Is er op deze school tussen de leraren onderling regelmatig overleg over de religieuze, kerkelijke of ethische aspecten van hun vak?
- .b. Is dat incidenteel of regelmatig?
- .c. Hebben de leraren naar Uw mening voldoende gelegenheid om in hun

lessen ook aandacht te schenken aan religieus-ethische aspecten?

- 40.a. Is de katholieke school naar Uw mening en op grond van Uw ervaringen van grote betekenis voor de godsdienstigheid van de leerlingen?
- .b. Voor welke groepen leerlingen acht U katholiek onderwijs vooral van belang?
41. Bent U van mening dat de katholieke ouders zelf wel voldoende in staat zijn om hun kinderen een goede godsdienstige opvoeding en religieuze vorming te geven of denkt U dat dat niet zo is?
42. We hebben vervolgens uit gesprekken, kranten, e.d., een aantal uitspraken over katholiek onderwijs verzameld; wanneer ik nu deze uitspraken achtereenvolgens voorlees, zoudt U dan willen zeggen of U het daarmee eens of oneens bent, of dat U daarover geen mening hebt?
1. Het is vanzelfsprekend dat je als katholiek je kinderen naar een katholieke school stuurt.
 2. Voor een goede godsdienstige vorming is het noodzakelijk dat de katholieke kinderen naar katholieke scholen gaan.
 3. Als de katholieke school je koud laat, mankeert er iets aan je katholiek zijn.
 4. Het is van belang dat er in Nederland katholieke scholen zijn.
 5. De school moet je helemaal los zien van de godsdienst, je moet je kinderen gewoon naar die school laten gaan, die de beste opleiding heeft.
 6. Je kunt je als katholiek toch eigenlijk niet veroorloven, je kinderen naar een niet-katholieke school te sturen.
 7. Een algemene school voor alle kinderen, zou beter zijn dan al die verschillende scholen voor katholieken, protestanten en andersdenkenden.
 8. Een goed katholiek moet zijn kinderen, als het maar enigszins mogelijk is naar een katholieke school sturen.

Religieus-kerkelijke achtergronden

We hebben tot nu toe hoofdzakelijk gesproken over de school. Ik zou U tenslotte nog het een en ander willen vragen over zaken die het geloof en het katholiek-zijn zelf betreffen.

Voor de tekst van de vragen 50 t.m. 70 zie vragenschema 1: Ouders (p. 325 t.m. 328).

VRAGENSHEMA 4: GODSDIENSTLERAREN

Personalia

1. ENQ.: Invullen: *geslacht respondent*
2. Hoe oud bent U?
3. Bent U gehuwd of ongehuwd?
priester —1— broeder —2— zuster —3— ongeh. leek —4— gehuwd
—5— gehuwd geweest —6—
- 4.a. In welke gemeente woont U?
.b. Hoe lang woont U al in deze gemeente?
.c. In welke gemeente bent U geboren?
5. Wat is of was het laatste beroep van Uw vader?
(ENQ.: *Uitgebreid noteren, m.n. ook vragen of vader in loondienst of zelfstandig was*).

- 6.a. Welke scholen, opleidingen of cursussen hebt U gevolgd?
- .b. Hebt U deze ook voltooid?
- .c. Waren dat katholieke instellingen of niet?
7. Aan welke typen onderwijs bent U verbonden?
lagere school 1, huishoudschool 2, l.t.s. 3, u.l.o. 4, gymnasium 5, h.b.s. 6,
lyceum 7, 8, 9.
- 8.a. Bent U op deze school alleen als godsdienstleraar werkzaam of geeft U
nog andere lessen?
- .b. Andere: Welke?
- .c. Heeft U naast Uw taak als godsdienstleraar nog andere werkzaamheden
buiten deze school?
- .d. Andere: Welke?
9. Wat acht U Uw voornaamste taak als godsdienstleraar?
- 10.a. Zou U in het kort de opzet en de inhoud van Uw lessen kunnen om-
schrijven?
- .b. Gebruikt U bij Uw lessen bepaalde boeken of cursussen als handleiding?
- .c. Zo ja: Welke?
- .d. Overhoort U Uw leerlingen over hun godsdienstkennis?
- .e. Geeft U de leerlingen een beoordeling voor hun godsdienstkennis?
11. Is het godsdienstonderwijs zoals U dat geeft meer te vergelijken met een
gewone les of meer met een godsdienstige gespreksgroep?
12. Zijn de leerlingen verplicht de godsdienstles te volgen?
- 13.a. Als er in de parochies waar de leerlingen wonen, nu goede godsdienstige
gespreksgroepen zouden bestaan, zou volgens U het godsdienstig onderwijs
op de school dan nog nodig zijn?
- .b. Heeft U de indruk dat U voor de leerlingen zielzorgelijk meer betekent
dan de parochie-priesters?
- .c. *Indien priester:*
Biechten de leerlingen ook bij U?
de meesten, sommigen, geen, n.v.t.
- 14.a. Heeft U buiten de lessen contact met Uw leerlingen?
- .b. Zo ja: Betreft dat de meesten van Uw leerlingen of slechts enkelen?
- .c. Waaruit bestaat dat contact in het algemeen, zijn dat b.v. vooral inciden-
tele gesprekken met leerlingen, of ontmoet U ze ook in het kader van
schoolverenigingen?
- .d. Heeft U ook buiten schoolverband met uw leerlingen contact?
- .e. Zo ja: Betreft dat de meesten van Uw leerlingen of slechts enkelen?
- .f. Waaruit bestaat dat contact in het algemeen?
- 15.a. Kent U Uw leerlingen allemaal bij naam?
- .b. Kent U hun resultaten bij andere vakken?
- .c. Kent U hun huiselijke omstandigheden?
- .d. Weet U welke liefhebberijen zij hebben?
- .e. Komen de leerlingen met persoonlijke problemen naar U toe?
- .f. Praten de leerlingen weleens met U over
 - a. thuis
 - b. vakanties
 - c. hun vrienden
 - d. hun vrijetijdsbesteding.
16. Vindt U dat U mede verantwoordelijk bent voor en aandacht moet
schenken aan:
 - a. de vrijetijdsbesteding van de leerlingen

- b. de kleding van de leerlingen
- c. het religieus gedrag van de leerlingen.
- 17.a. Als een leraar zijn leerlingen een goede opleiding heeft gegeven, dezen goed Frans heeft geleerd of goed heeft leren rekenen, enz., kan hij daarmee volstaan of vindt U dat hij meer moet doen?
- .b. Wanneer een leraar meer moet doen, wat moet hij dan met name doen?
- 18. Er wordt over de taak van het onderwijs vaak verschillend gedacht, bovendien hebben tal van scholen een uiteenlopende taak. Hieronder heb ik nu een aantal mogelijke taken voor de school. Als ik die nu een voor een opnoem, zou U dan willen zeggen of U dat een echt belangrijke, een minder belangrijke of een onbelangrijke taak vindt voor de school waar U aan verbonden bent.
 - 1. Ordelijk en systematisch leren werken
 - 2. Belangstelling geven voor wat er in de wereld gebeurt
 - 3. Voorbereiden op een toekomstig beroep
 - 4. Aandacht schenken aan het godsdienstig leven van de leerlingen
 - 5. Beschaafd Nederlands leren spreken
 - 6. Gedegen kennis van de vakken bijbrengen
 - 7. Aanleren van beleefdheid en goede manieren
 - 8. Leren wennen aan orde en discipline
 - 9. Inzicht geven in de betekenis van kerk en godsdienst
 - 10. Ervoor zorgen dat de leerlingen de vakken die gegeven worden goed onder de knie krijgen en ermee kunnen werken
 - 11. Vorming van het karakter
 - 12. Een goede smaak bijbrengen voor literatuur, muziek, etc.
 - 13. Een godsdienstige opvoeding geven
 - 14. Klaarmaken voor een plaats in de maatschappij
 - 15. Begrip bijbrengen voor anderen
 - 16. Voorbereiden voor andere scholen
 - 17. Een gevoel voor eerlijkheid en rechtvaardigheid bijbrengen
 - 18. De leerlingen kritisch leren denken over alle problemen waarmee ze te maken krijgen
 - 19. Hun vrije tijd zinvol leren besteden
 - 20. Ze een goede sexuele voorlichting geven
 - 21. Ze inzicht geven in de politieke verhoudingen in ons land
- 19. Wat acht U nu de belangrijkste taak van de school?
- 20.a. Heeft U in het afgelopen jaar wel eens ouders van Uw leerlingen ontmoet?
- .b. Zo ja: Van de meesten van uw leerlingen of slechts van enkelen?
- .c. Hoe bent U met ze in contact gekomen?
 - a. op de ouderavond.
 - b. op hun verzoek.
 - c. op uw verzoek.
 - d.
- 21. Vindt U dat U voldoende contact hebt met de ouders van Uw leerlingen?
- 22. Vindt U het voor een leraar belangrijk om zo nu en dan de ouders van de leerlingen te ontmoeten?
- 23.a. Hebben de ouders, naar Uw mening, voldoende belangstelling voor wat er op school gebeurt?
- .b. Zo neen: Hoe komt dat denkt U?
- 24. Wat verwachten de ouders, naar Uw mening van de school?
- 25. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf moet uitmaken

- wat er aan de kinderen moet worden geleerd, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?
- 26.a. Vindt U dat een niet-katholieke school ongeschikt is voor katholieke kinderen?
- .b. Zo ja: Waarom is dat zo, naar Uw mening?
- .c. Denkt U dat de gewone vakken op de katholieke school beter, even goed of slechter gegeven worden dan op de niet-katholieke scholen?
27. Er zijn verschillende redenen waarom men zijn kinderen naar een katholieke school kan sturen. Ik zal er U nu een aantal opnoemen, zou U dan willen zeggen met welke van deze redenen U het voor U zelf eens bent of niet?
1. Omdat de kinderen op katholieke scholen betere mensen worden dan op niet-katholieke scholen.
 2. Omdat je bij de katholieke school weet waar je aan toe bent.
 3. Omdat de kerk dat zo voorschrijft.
 4. Omdat de kinderen anders onvoldoende op de hoogte komen van de godsdienst en de katholieke leer.
 5. Omdat dat vanzelfsprekend is voor katholieken.
 6. Omdat op niet-katholieke scholen het geloof belachelijk wordt gemaakt.
 7. Omdat katholieken bij katholieken horen.
 8. Omdat je kinderen niet in verwarring moet brengen.
 9. Omdat de school aan de kinderen beter kan vertellen wat er in de kerk omgaat dan de ouders dat kunnen.
 10. Omdat de kinderen op niet-katholieke scholen hun geloof gemakkelijk zouden verliezen.
28. Sommige mensen zijn van mening dat het onderwijs zelf maar moet uitmaken wat er aan de kinderen over de godsdienst en de katholieke leer moet worden verteld, anderen vinden dat ook de ouders daar iets over te zeggen moeten hebben, hoe denkt U daarover?
- 29.a. Dit is een katholieke school, zoudt U kunnen aangeven, waar dat, naar Uw mening, vooral uit blijkt?
- .b. En waar zou dat, naar uw mening, uit moeten blijken?
- 30.a. Is er i.h.a., volgens U, in feite verschil tussen een katholieke en een ntei-katholieke school?
- .b. Zo ja: Waaruit bestaat dat verschil?
- .c. Zou er, volgens U verschil moeten zijn?
- .d. Zo ja: Waaruit zou dat verschil moeten bestaan?
31. Wat vindt U de belangrijkste taak van een katholieke school?
- 32.a. Vindt U dat een katholieke school eigenlijk een schoolmis moet hebben?
- .b. Vindt U dat die schoolmis verplicht moet zijn?
33. Wat zou U ervan vinden als er onder de leraren van deze school ook niet-katholieken zouden zijn?
- 34.a. Op enkele plaatsen in Nederland zijn of worden er scholen opgericht voor katholieken en protestanten tesamen, waar dus protestantse en katholieke leraren lesgeven aan zowel protestantse als katholieke leerlingen, wat vindt U daarvan?
- .b. Vindt U dat men dat voor alle soorten scholen zou moeten doen, of zijn er schoolsoorten die U liever uitsluitend katholiek zou laten?
- .c. Indien niet alle scholen gemengd: Voor welke scholen acht U dit niet gewenst en waarom niet?

- .d. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school voor protestanten en katholieken sturen?
- .e. Wat zou U ervan vinden als men scholen zou oprichten voor alle gezindten, waar dus zowel katholieken als protestanten als andersdenkenden les zouden geven, maar wel iedere groep zijn eigen godsdienstonderwijs zou krijgen?
- .f. Zou U zelf Uw kinderen naar zo'n school sturen?
- 35.a. Ik noem U nu een aantal schooltypen, zou U van elk van deze typen willen aangeven of U het belangrijk vindt dat een dergelijke school katholiek is, of dat U dat voor dat schooltype minder belangrijk vindt?
 - 1. m.u.l.o.
 - 2. handelsavondschool
 - 3. ambachtsschool
 - 4. kunstacademie
 - 5. gymnasium
 - 6. land- en tuinbouwschool
 - 7. kweekschool
 - 8. machinistenschool
 - 9. universiteit
 - 10. school voor maatschappelijk werk
 - 11. banketbakkersschool
 - 12. h.b.s.
 - 13. huishoudschool
 - 14. hogere technische school
 - 15. sportacademie
 - 16. lagere school
- .b. *Indien een of enkele scholen minder belangrijk:*
Waarom vindt U het voor die scholen minder belangrijk dat ze katholiek zijn?
- 36.a. Vindt U dat het katholiek onderwijs in Nederland moet blijven bestaan of vindt U dat het geleidelijk aan moet verdwijnen?
- .b. Waarom?
- .c. Vindt U dat er ook nadelen aan verbonden zijn dat praktisch alle katholieken op katholieke scholen zitten?
- 37.a. Er is de laatste tijd nogal wat te doen geweest over veranderingen van het godsdienstonderwijs op de katholieke school, wat vindt U van die veranderingen?
- .b. Vindt U dat het godsdienstonderwijs op de scholen door geestelijken gegeven moet worden of vindt U dat leken dat ook best kunnen doen?
- 38.a. Heeft U met de leraren op deze school regelmatig contact over de religieus-kerkelijke of ethische aspecten van hun vak?
- .b. Zijn dat veelmeer incidentele contacten of is dat een regelmatig overleg?
- .c. Acht U een dergelijk regelmatig overleg over religieus-ethische aspecten wenselijk?
- 39. Is de katholieke school naar Uw mening en op grond van Uw ervaringen van grote betekenis voor de godsdienstigheid van de leerlingen?
- 40. Voor welke groepen leerlingen acht U katholiek onderwijs vooral van belang?
- 41. Bent U van mening dat de katholieke ouders zelf wel voldoende in staat zijn om hun kinderen een goede godsdienstige opvoeding en religieuze vorming te geven of denkt U dat dat niet zo is?

42. We hebben vervolgens uit gesprekken, kranten, e.d., een aantal uitspraken over het katholiek onderwijs verzameld; wanneer ik nu deze uitspraken achtereenvolgens voorlees, zoudt U dan willen zeggen of U het daarmee eens of oneens bent, of dat U daarover geen mening hebt?
1. Het is vanzelfsprekend dat je als katholiek je kinderen naar een katholieke school stuurt.
 2. Voor een goede godsdienstige vorming is het noodzakelijk dat de katholieke kinderen naar katholieke scholen gaan.
 3. Als de katholieke school je koud laat, mankeert er iets aan je katholiek zijn.
 4. Het is van belang dat er in Nederland katholieke scholen zijn.
 5. De school moet je helemaal los zien van de godsdienst, je moet je kinderen gewoon naar die school laten gaan, die de beste opleiding heeft.
 6. Je kunt je als katholiek toch eigenlijk niet veroorloven, je kinderen naar een niet-katholieke school te sturen.
 7. Een algemene school voor alle kinderen, zou beter zijn dan al die verschillende scholen voor katholieken, protestanten en andersdenkenden.
 8. Een goed katholiek moet zijn kinderen, als het maar enigszins mogelijk is naar een katholieke school sturen.

Religieus-kerkelijke achtergronden

We hebben tot nu toe hoofdzakelijk gesproken over de school. Ik zou U tenslotte nog het een en ander willen vragen over zaken die het geloof en het katholiek-zijn zelf betreffen.

Voor de tekst van de vragen 50 t.m. 70 zie vragenschema 1: Ouders (p. 325 t.m. 328).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- ADER, F., Le caractère propre de l'école chrétienne, In: *Pédagogie, éducation et culture*, Vol. 16, 1961, p. 535-551.
- ALBINSKI, M., *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*, Assen, 1959.
- ANDERSON, B. Some notes on operationism and the concept of validity, In: *Acta sociologica*, Vol. 2, 1957, p. 202-213.
- BAKKER, P., Het godsdienstige gehalte van ons katholiek lager beroepsonderwijs, In: *De nijverheidsschool*, Jrg. 41, 1965, p. 761 e.v.
- BERELSON, B., LAZARSFELD, P. F. en MCPHEE, W. N., *Voting*, Chicago, 1955.
- BERNSTEIN, B., Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: HEINTZ, P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln-Opladen, 1959, (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 52-79.
- Bestuursvormen, De, en subsidiëring in het katholiek onderwijs, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 32, 1964, p. 95-98.
- BEURS, A. J. DE, De katholieke school in een veranderende wereld, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 33, 1965, p. 65-68.
- BIDWELL, C. E., The school as a formal organization, In: MARCH, J. G. (ed.), *Handbook of organizations*, Chicago, 1965, Hoofdstuk 23, p. 972 e.v.
- BLAU, P. M., *The dynamics of bureaucracy*, Chicago, 1955.
- BLAU, P. M. en SCOTT, W. R., *Formal organizations*, San Francisco, 1962.
- BODZENTA, E., *Die Katholiken in Oesterreich*, Wenen, 1962.
- BOK, S. T., *Cybernetica*, Utrecht/Antwerpen, 1959.
- BOSSCHE, J. VAN DEN, De godsdienstige oriëntering van onze opvoeding door de z.g. profane vakken, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 29, 1961, p. 123-128.
- BOULARD, F., *Essor ou déclin du clergé français?*, Paris, 1950.
- BOULARD, F. e.a., *Paroisses urbaines, paroisses rurales*, Parijs, 1958.
- BRAAM, A. VAN, *Ambtenaren en bureaucratie in Nederland*, Zeist, 1957.
- BRESSLER, M. en WESTOFF, C. F., Catholic education, economic values and achievement, In: *American journal of sociology*, Vol. 69, 1963-1964, p. 225-233.
- BRIM, O. G., *Sociology and the field of education*, New York, 1958.
- BRONFENBRENNER, U., Freudian theories of identification and their derivatives, In: *Child development*, Vol. 31, 1960, p. 15-40.
- BROOKOVER, W. B., *A sociology of education*, New York, 1955.
- BROTHERS, J., *Church and school, a study of the impact of education on religion*, Liverpool, 1964.
- BROWN, D. G. en LOWE, W. L., Religious beliefs and personality characteristics of college students, In: *Journal of social psychology*, Vol. 33, 1951, p. 103-129.
- BRUBACHER, J. S., The development of formal education, In: GROSS, C. H., WRONSKI, S. P. en HAMSON, J. W., *School and society*, Boston, 1962.

- BUR, J., *Laïcité et problème scolaire*, Parijs, 1959.
- BUSH, R. N., *The teacher-pupil relationship*, New York, 1954.
- C.B.S., *12e Volkstelling annex woningtelling, 31 mei 1947, serie B: Voornaamste cijfers per gemeente, deel 5: Kerkelijke gezindte*, Den Haag, 1950.
- C.B.S., *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland*, Utrecht, 1951.
- C.B.S., *Statistiek van het land- en tuinbouwonderwijs, 1951*, Utrecht, 1952.
- C.B.S., *Statistiek van het nijverheidsonderwijs, 1951-1952*, Utrecht, 1952.
- C.B.S., *Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs, 1953-1957; 1958-1959; 1959-1960*, Zeist, 1957; 1959; 1961.
- C.B.S., *Statistiek van het kleuteronderwijs en van de voorziening in de behoefte aan kleuterleidsters, 1959/'60*, Zeist, 1960.
- C.B.S., *Statistiek van het kweekschoolonderwijs, 1959/'60*, Zeist, 1960.
- C.B.S., *Statistiek van het land- en tuinbouwonderwijs, 1959-1960*, Zeist, 1960.
- C.B.S., *Statistiek van het nijverheidsonderwijs, 1959/'60*, Zeist, 1960.
- C.B.S., *Statistiek van het uitgebreid lager onderwijs, 1959/'60*, Zeist, 1960.
- C.B.S., *Statistiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, 1959/'60*, Zeist, 1960.
- C.B.S., *13e Algemene volkstelling, 31 mei 1960, deel 7: Kerkelijke gezindte, B: Voornaamste cijfers per gemeente*, Zeist, 1963.
- C.B.S., *Statistiek van het buitengewoon lager onderwijs, 1958-1962*, Zeist, 1964.
- C.B.S., *Typologie van de Nederlandse gemeenten naar urbanisatie-graad, 31 mei 1960*, Zeist, 1964.
- C.B.S., *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland, Editie 1966*, Den Haag, 1966.
- CADWALLADER, M. L., The cybernetic analysis of change in complex social organizations, In: *American journal of sociology*, Vol. 65, 1959-1960, p. 154-157.
- CALON, P. J. A. en PRICK, J. J. G., *Psychologische grondbegrippen*, Arnhem, 1962.
- CARRIER, H., *Psycho-sociologie de l'appartenance religieuse*, Rome, 1960.
- CHILD, I. L., Socialization, In: LINDZEY, G. (ed.), *Handbook of social psychology*, Vol. II, Cambridge (Mass.), 1954, p. 655-692.
- COCHRAN, W. C., *Sampling techniques*, New York/London, 1953.
- COMMISSARIS, A. C. J., *Van toen wij vrij werden; eenige hoofdstukken uit de geschiedenis der Katholieke Kerk in Nederland sedert 1795, deel 1 en 2*, Groningen/Den Haag, 1928-1929.
- COMMISSIE PLANPROCEDURE, *Gegevens ten behoeve van het Eerste Scholenplan 1970-1971-1972, ingevolge artikel 65 van de Wet op het Voortgezet onderwijs*, Den Haag, 1967.
- CRAGON, M. M., The religious influence of the parochial school, In: *Religious education*, Vol. 56, 1961, p. 180 e.v.
- CROTTIGINI, J., *Werden und Krise des Priesterberufes*, Einsiedeln, 1955.
- CURTIN, J. R., *Attitudes of parents toward catholic education*, Washington, 1954.
- DAHEIM, H., Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, In: GLASS, D. V. en KÖNIG, R. (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, Köln/Opladen, 1961, (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 5), p. 200 e.v.
- DAHLKE, H. O., *Values in culture and classroom, a study in the sociology of the school*, New York, 1958.
- DAHRENDORF, R., *Homo sociologicus*, Köln/Opladen, 1961.
- DAHRENDORF, R., Pfade aus Utopia, In: DAHRENDORF, R., *Gesellschaft und Freiheit*, München, 1961, p. 49-131.
- DAVIS, A. en HAVIGHURST, R. J., Social class and color differences in child-rearing,

- In: *American sociological review*, Vol. 11, 1946, p. 698-710; Vol. 20, 1955, p. 438-442.
- DELLEPOORT, J. J., *De priesterroepingen in Nederland*, Den Haag, 1955.
- DEUTSCHER, I. en MONTAGUE, A., Professional education and conflicting value systems: the role of religious schools in the educational aspirations of nursing students, In: *Social forces*, Vol. 35, 1956-1957, p. 126-131.
- DEWAR, D., *Backward christian soldiers*, London, 1964.
- DEWEY, J., *School and society*, Chicago, 1899.
- DEWEY, J., *Democracy and education, an introduction to the philosophy of education*, New York, 1916.
- DIEDRICH, K., *Elternhaus und Schule, ein Beitrag zur inneren Schulreform*, Berlin, 1961.
- DINGEMANS, L. en REMY, J., *Charleroi et son agglomération, aspects sociologiques de la pratique religieuse*, Bruxelles, 1962.
- DOBBELAERE, K., *Sociologische analyse van de katholiciteit*, Leuven, 1966.
- DOORN, J. A. A. VAN, *Een sociologische benadering van het organisatie-verschijnsel*, Leiden, 1956.
- DOORN, J. A. A. VAN, Verzuiling, een eigentijds systeem van sociale controle, In: *Sociologische gids*, Jrg. 3, 1956, p. 41 e.v.
- DOORN, J. A. A. VAN, De emancipatie der Nederlandse Rooms-katholieken in de sociologische literatuur, In: *Sociologische gids*, Jrg. 5, 1958, p. 194-204.
- DOORN, J. A. A. VAN, Schaalvergroting als een proces van sociale verandering, In: *Sociologische gids*, Jrg. 7, 1960, p. 2-20.
- DOORN, J. A. A. VAN, Professionalisering in het maatschappelijk werk, In: *Tijdschrift voor maatschappelijk werk*, Jrg. 15, 1961, p. 353-360.
- DOORN, J. A. A. VAN, The officer corps, a fusion of profession and organization, In: *Archives européennes de sociologie*, Tome 6, 1965, p. 262-282.
- DOORN, J. A. A. VAN en LAMMERS, C. J., *Moderne sociologie*, Utrecht/Antwerpen, 1959.
- DOUGLAS, J. W. B., *The home and the school*, London, 1964.
- DURKHEIM, E., *Education et sociologie*, Paris, 1922.
- DURKHEIM, E., *Les règles de la méthode sociologique*, Parijs, 1956.
- ELIAS, T., *Van mammoet tot wet*, Den Haag, 1963.
- ELKIN, F., *The child and society, the process of socialization*, New York, 1960.
- ERICKSON, D. A., *Differential effects of public and sectarian schooling on the religiousness of the child*, Chicago, 1962 (unpublished Ph.D.-diss.).
- ERICKSON, D. A., Religious consequences of public and sectarian schooling, In: *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 22-34.
- ERLINGHAGEN, K., *Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, das Erziehungsziel in der katholischen Pädagogik*, Freiburg, 1960.
- ERLINGHAGEN, K., *Grundfragen katholischer Erziehung*, Freiburg, 1963.
- ERLINGHAGEN, K., *Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg, 1964.
- ERLINGHAGEN, K., *Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland*, Freiburg, 1965.
- ETZIONI, A., *Complex organizations*, New York, 1961.
- FENLASON, A. F., *Essentials in interviewing*, New York, 1952.
- FESTINGER, L., *A theory of cognitive dissonance*, Evanston (Ill.), 1957.
- FICHTER, J. H., *Parochial school, a sociological study*, Notre Dame (Ind.), 1958.
- FICHTER, J. H., *Religion as an occupation*, Notre Dame (Ind.), 1961.
- FLOUD, E. W., Principles and problems in the sociology of education, In: *Transactions of the 4th World Congress of Sociology*, 1959, Vol. 2, London, 1959, p. 29-41.

- FLOUD, J. E., Die Schule als eine selektive Institution, In HEINTZ, P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen, 1959, (= *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 40-51
- FLOUD, J. E., HALSEY, A. H. en MARTIN, F. M., *Social class and educational opportunity*, London, 1957.
- FRAZER, E., *Home environment and the school*, London, 1959
- G.I.T.P./K.S.K.I., *Integratie in het V.H.M.O.*, Nijmegen/Den Haag, 1965-1966, (= *Rapport* no. 4 en 5).
- GADOUREK, I., *Sociologische onderzoekstechnieken*, Arnhem, 1967.
- GEMBARDT, U., Akademische Ausbildung und Beruf, In: *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jrg 11, 1959, p. 223-249.
- GIELEN, J. J., Moeten de ouders in de schoolbesturen zitting hebben?, In *Opvoeding*, Jrg. 6, 1956, p. 38-42
- GIELEN, J. J., *Het sociale in opvoeding en opvoedkunde*, Den Bosch, 1964
- GIELEN, J. J., *Naar een nieuwe katholieke school*, Den Bosch, 1966.
- GILLILAND, A. R., Change in religious beliefs of college students, In: *Journal of social psychology*, Vol. 37, 1953, p. 113 e v
- God in Nederland*, Haarlem, 1966, (Damesweekblad Margriet).
- GODDIJN, W., *Katholieke minderheid en protestantse dominant*, Assen, 1957.
- GODDIJN, W. en GODDIJN, H. P. M., *Godsdienstsociologie*, Utrecht, 1960.
- GOODE, W. J. en HATT, P. K., *Methods in social research*, New York, 1952.
- GORDON, C. W., The role of the teacher in the social structure of the high school, In: *The journal of educational sociology*, Vol 29, 1955, p. 21 e v.
- GREELEY, A. M., Catholic colleges: systems in transition, In: *Journal of higher education*, Vol. 34, 1963, p. 15-163.
- GREELEY, A. M., Some information on the present situation of American catholics, In *Social order*, Vol 13, no. 4, april 1963, p. 9-24
- GREELEY, A. M., A note on the origins of religious differences, In: *Journal for the scientific study of religion*, Vol. 3, 1963-1964, p. 21-31.
- GREELEY, A. M., Religion and academic career plans, In *American journal of sociology*, Vol. 72, 1966-1967, p. 668-672.
- GREELEY, A. M. en ROSSI, P. H., Correlates of parochial school attendance, In *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 52-73.
- GREELEY, A. M. en ROSSI, P. H., *The education of catholic Americans*, Chicago, 1966
- GROSS, N., Some contributions of sociology to the field of education, In *Harvard educational review*, Vol 29, 1959, p. 275-287.
- GROSS, N., The sociology of education, In MERTON, R. K., BROOM, L. en COTTRELL, L. S. (eds), *Sociology today*, New York, 1959, p. 128-152
- GROSS, N., MASON, W. S. en MCEACHERN, A., *Explorations in role-analysis*, New York, 1958.
- GURVITCH, G., Social control, In: GURVITCH, G. en MOORE, W. E. (eds), *Twentieth century sociology*, New York, 1945, hoofdstuk X, p. 267 e v.
- HAGOOD, M. J. en PRICE, D. O., *Statistics for sociologists*, New York, 1952.
- HANSEN, M. H., *Sample survey methods and theory*, New York, 1953.
- HAPPEL, H. F. en HOOGE, J. DE, Kwantitatieve ontwikkeling van het katholiek V.H.M.O. 1925-1965, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 33. 1965, p. 110-111.
- HASSENGER, R., Catholic college impact on religious orientations, In: *Sociological analysis*, Vol. 27, 1966, p. 67-79.
- HAVE, T. T. TEN, *De sociale opvoeding in het kruisveld der idealen*, Amsterdam, 1950.
- HAVE, T. T. TEN, *De wetenschap der sociale agogie*, Groningen, 1962.

- HAVIGHURST, R. J. en DAVIS, A., A comparison of the Chicago and Harvard studies of social class differences in child rearing, In: *American sociological review*, Vol. 20, 1955, p. 438-442.
- HAVIGHURST, R. J. en NEUGARTEN, B. L., *Society and education*, Boston, 1962.
- HEEK, F. VAN, *Het geboorte-niveau der Nederlandse Rooms-Katholieken*, Leiden, 1954.
- HEEK, F. VAN, Sociale Factoren in den Nederlanden, die einer optimalen Nachwuchsauslese für akademische Berufe im Wege stehen, In: GLASS, D. v. en KÖNIG, R. (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, Köln/Opladen, 1961, (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 5), p. 243 e.v.
- HENTZEN, C., *Politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland van 1795 tot 1813*, Nijmegen, 1920.
- HENTZEN, C., *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland; de financiële gelijkstelling 1913-1937*, Den Haag, 1925-1940 (5 delen).
- HENTZEN, C., De schoolstrijd, In: COMMISSARIS, A. C. J., o.c., 1929, p. 232 e.v.
- HOOF, J. A. P. VAN, *Autonomie en motivatie van arbeiders in industriële bedrijven*, Nijmegen, 1963.
- HOOGVELDINSTITUUT, *Onderzoek naar de betekenis van de godsdienstles voor de godsdienstig-zedelijke vorming op een Mater-Amabilisschool in zoverre deze uit de beleving van de meisjes is te kennen*, Nijmegen, 1962.
- HOUTTE, J. VAN, *De mispraktijk in de Gentse agglomeratie, Misonderzoek en sociologische interpretatie*, St. Niklaas/Waas, 1963.
- HÜTTNER, H. J. M., *Het testen van de operationele definitie in het sociologisch onderzoek*, Nijmegen, 1963, (ongepubliceerde doctoraal-scriptie).
- HUYTS, J. H., *Geloof en leven in de kerk*, Hilversum, 1960, (= *Pastorele Cahiers*, no. 2).
- HUYTS, J. H., *Godsdienstige opvoeding in een overgangstijd*, Utrecht/Antwerpen, 1961.
- HUYTS, J. H., Onzekerheid in opvoeding en godsdienstige vorming, In: *Dux*, Jrg. 2, 1961, p. 499-511.
- HYMAN, H., Do they tell the truth?, In: *Public opinion quarterly*, Vol. 8, 1944, p. 557-559.
- HYMAN, H., *Interviewing in social research*, Chicago, 1954.
- HYMAN, H., *Survey design and analysis*, Glencoe (Ill.), 1955.
- I.T.S., *Achtergronden van beroepskeuze*, Nijmegen, 1966.
- I.T.S., *Achtergronden van stemgedrag*, Nijmegen, 1966.
- I.T.S., *Het oordeel over de dagopleiding van de sociale academie*, Nijmegen, 1966.
- I.T.S., *De docenten bij het katholiek onderwijs*, Nijmegen, 1967.
- I.T.S., *De leek over het ambt*, Nijmegen, 1967.
- I.T.S., *In het spoor van de kiezer*, Nijmegen, 1967.
- I.T.S., *Ouders en de beroepskeuze van hun kinderen*, Nijmegen, 1967.
- I.T.S., *Van geval tot geval*, Nijmegen, 1967.
- IDENBURG, PH. J., De schoolstrijd in Frankrijk, In: *Socialisme en democratie*, Jrg. 11, 1954, p. 193 e.v.
- IDENBURG, PH. J., De schoolstrijd in Engeland, In: *Socialisme en democratie*, Jrg. 11, 1954, p. 371-377.
- IDENBURG, PH. J., *De sleutelmacht der school*, Groningen, 1958, (= *Mededelingen v.h. Nutsseminarium v. Pedagogiek a.d. Universiteit van Amsterdam*, no. 63).
- IDENBURG, PH. J., Verwachtingen van het gezin t.o.v. de school, In: *Opvoeding*, Jrg. 12, 1962, p. 290-294.

- IDENBURG, PH. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, Groningen, 1964.
- IERSEL, P. VAN, Wenselijk onderwijsbeleid en het aandeel der ouders, In: *Katholiek staatkundig maandschrift*, Jrg. 10, 1956/1957, p. 53-62.
- JACOB, P. E., *Changing values in college*, New York, 1957.
- JAHODA, M., DEUTSCH, M. en COOK, S. W., *Research methods in social relations*, New York, 1954.
- JANSEN, G. A. J., *Het gestratificeerd random-sample*, Nijmegen, 1962, (ongepubliceerde doctoraal-scriptie).
- JENKINS, D. H. en LIPPITT, R., *Interpersonal perceptions of teachers, students and parents*, Washington (D.C.), 1951.
- JOHNSON, H. M., Socialization, In: BELL, R. R. (ed.), *The sociology of education*, Homewood (Ill.), 1962, p. 83-105.
- K.P.B., *De verantwoordelijkheid van de katholieke leraar*, Den Bosch, 1956, (= *Publicatie* no. 1).
- K.P.B., *Kerstening van het v.h.m.o.*, Den Bosch, 1962, (= *Publicatie* no. 14).
- K.P.B., *Het katholiek onderwijs*, (door M. J. I. BOS), Den Bosch, 1967, (= *Publicatie* no. 22).
- K.S.K.I., *De schoolsituatie van de 12 t/m 15-jarigen in Nederland, kwantitatief beschouwd*, Den Haag, 1958, (= *Rapport* no. 183).
- K.S.K.I., *De maatschappelijke functie van het u.l.o.*, Den Haag, 1959, (= *Rapport* no. 223).
- K.S.K.I., *De K.R.O. als alternatief*, Den Haag, 1963, (= *Rapport* no. 286).
- K.S.K.I., *De maatschappelijke functie van het lager nijverheidsonderwijs voor meisjes*, Den Haag, 1963, (= *Rapport* no. 287).
- K.S.K.I./I.T.S., *Een kerk gaat te rade*, Den Haag, 1966, (= *Rapport* no. 306).
- K.V.P., *De schoolstrijd*, Den Haag, 1948.
- KAHN, R. L. en CANNELL, C. F., *The dynamics of interviewing*, New York, 1957.
- Katholiciteit en ziekenhuis, In: *De Gelderlander*, 11, 12 en 13 oktober 1966.
- KATZ, E., The two-step flow of communication: an up-to-date report on a hypothesis, In: *Public opinion quarterly*, Vol. 21, 1957, p. 61-78.
- KATZ, E. en LAZARSFELD, P. F., *Personal influence*, Glencoe (Ill.), 1955.
- KELLY, G. A., *Catholics and the practice of the faith, a census study of the Diocese of Saint Augustine*, Washington (D.C.), 1946.
- KEMENADE, J. A. VAN, Interview-evaluatie en inhoud der interviewtraining, In: *Sociologische gids*, Jrg. 7, 1960, p. 172-187.
- KEMENADE, J. A. VAN, Onderwijs en sociale ongelijkheid, In: *Nieuws (v. d. Kath. Universiteit)*, Jrg. 2, 1966, p. 10-11.
- KIEFTENBURG, N. J., Vormingswerk, neutraliteit en algemeenheid, In: *Dux*, Jrg. 26, 1959, p. 329-339.
- KLAPPER, J. T., *The effects of mass-communications*, Glencoe (Ill.), 1960.
- KOB, J., *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule*, Würzburg, 1958.
- KOB, J., Die Rollenproblematik des Lehrerberufes, In: HEINTZ, P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen, 1959, (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 91-107.
- KOB, J., *Erziehung in Elternhaus und Schule*, Stuttgart, 1963.
- KOCK, F. P. C. DE, *De kerk en de volksschool*, Meppel, 1949.
- KÖNIG, R., Soziologie der Familie, In: GEHLEN, A. en SCHELSKY, H. (Hrsg.), *Soziologie*, Düsseldorf/Köln, 1955, p. 121-158.
- KÖNIG, R. (Hrsg.), *Das Interview*, Köln, 1957.
- KÖSTER, R., *Die Kirchentreuen*, Stuttgart, 1959.

- KROPMAN, J. A., *Participerende observatie*, Nijmegen, 1962, (ongepubliceerde doctoraal-scriptie).
- KRUYT, J. P., *Verzuiling*, Zaandijk, 1959.
- KRUYT, J. P. en GODDIJN, W., Verzuiling en ontzuiling, In: HOLLANDER, A. N. J. DEN, e.a. (red.), *Drift en koers*, Assen, 1961, p. 227-263.
- LAMMERS, C. J., *Het Koninklijk Instituut voor de Marine*, Assen, 1963.
- LANGEDIJK, D., *De schoolstrijd*, Den Haag, 1935.
- LANGEDIJK, D., *De schoolstrijd in de eerste jaren na de wet van 1857 (1857-1866)*, Kampen, 1937.
- LAZARSFELD, P. F., BERELSON, B. en GAUDET, H., *The people's choice*, New York, 1944.
- LEEMANS, E. J., *Op de drempel van de sociologie*, Nijmegen/Utrecht, 1960.
- LENSKI, O., *The religious factor*, New York, 1961.
- LIEBERMAN, M., *Education as profession*, Englewood Cliffs (N.J.), 1963.
- LIEVEGOED, B. C. J., *Het arbeidsveld der sociale paedagogie*, Utrecht, 1955.
- LINDLER, T., LENTLER, L. en HOLL, A., *Priesterbild und Berufswahlmotive*, Wenen, 1963.
- LINTON, R., *The study of man*, New York, 1936.
- LINTON, R., *The cultural background of personality*, New York, 1945.
- LOOMIS, C. P. en LOOMIS, Z. K., *Modern social theories*, New York, 1961.
- LÜTKENS, CH., Die Schule als Mittelklasseninstitution, In: HEINTZ, P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen, 1959, (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 22-39.
- MCCLUSKEY, N. G. (ed.), *Catholic education in America: a documentary history*, New York, 1964.
- MCCLUSKEY, N. G., *Catholic viewpoint on education*, New York, 1959.
- MACCOBY, E. E. en MACCOBY, N., The interview, In: LINDZEY, G. (ed.), *Handbook of social psychology*, Vol. I, Cambridge (Mass.), 1954, p. 449-487.
- MACDONALD, A. L., *De systematische steekproef*, Nijmegen, 1966, (ongepubliceerde doctoraal-scriptie).
- MCKENNA, H. V., Religious attitudes and personality traits, In: *Journal of social psychology*, Vol. 54, 1961, p. 379-387.
- MANNHEIM, K., *Diagnose van onze tijd*, Leiden, 1947.
- MANNHEIM, K. en STEWART, W. A. C., *An introduction to the sociology of education*, London, 1962.
- MARCH, J. G. en SIMON, H. A., *Organizations*, New York, 1958.
- MARCK, W. H. VAN DER, Van orthodoxie naar vrijzinnigheid?, In: *Annalen van het Thijmgenootschap*, Jrg. 54, 1966, p. 332 e.v.
- MARSMAN, G. W., *De katholieke dagbladders in sociologisch perspectief*, Assen, 1967.
- MATTHIJSSEN, M. A. J. M., *Katholiek middelbaar onderwijs en intellectuele emancipatie*, Nijmegen, 1958.
- MATTHIJSSEN, M. A. J. M., De democratisering van het v.h.m.o., In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 33, 1965, p. 119-124.
- MATTHIJSSEN, M. A. J. M., en MUNNICH, J. M. A., *Het vormingsdoel van het v.h.m.o.*, Den Bosch, 1962, (= *Publicaties van het Katholiek Paedagogisch Bureau t.b.v. het V.H.M.O.*, no. 13).
- MATTHIJSSEN, M. A. J. M. en SONNEMANS, G. J. M., *Schoolkeuze en schoolsucces bij v.h.m.o. en u.l.o. in Noord-Brabant*, Tilburg, 1958.
- MAYNTZ, R., *Organisatiesociologie*, Utrecht, 1965.
- MEAD, M., *Growing up in New Guinea*, New York, 1933.

- MERTON, R. K., *Social theory and social structure*, Glencoe (Ill.), 1957.
- MILES, M. B. (ed.), *Innovation in education*, New York, 1964.
- MILLS, C. W., *De sociologische visie*, Utrecht 1963.
- MOOR, R. A. DE, Taak en vorming van academici, In: *Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs*, Deel I: *Inleidingen*, Eindhoven, 1966.
- MOOR, R. A. DE, *De universiteit: een professionele organisatie*, Tilburg, 1967, (oratie).
- MOORE, W. E., *Sociale verandering*, Utrecht, 1965.
- MOSER, C. A., *Survey methods in social investigation*, London, 1958.
- NEUWIEN, R. A. (ed.), *Catholic schools in action, a report: the Notre Dame study of catholic elementary and secondary schools in the U.S.*, Notre Dame (Ind.), 1966.
- NIBLETT, W. R., *Christian education in a secular society*, London, 1960.
- OGBURN, W. F. en NIMKOFF, M. F., *Technology and the changing family*, Boston, 1955.
- OLDENDORFF, A., *De psychologie van het sociale leven*, Utrecht, 1953.
- OLDENDORFF, A., Gezinsproblemen in verband met de huidige maatschappijstructuur, In: GROENMAN, SJ., HEERE, W. R. en VERCRUYSE, E. V. W. (red.), *Het sociale leven in al zijn facetten*, Deel I, Assen, 1958, kol. 119-144.
- PARSONS, T., *The social system*, Glencoe (Ill.), 1952.
- PARSONS, T., The school class as a social system: some of its functions in American society, In: *Harvard educational review*, Vol. 29, 1959, p. 297-318.
- PARSONS, T., *Structure and process in modern societies*, Glencoe (Ill.), 1960.
- PARSONS, T. en BALES, R. F., *Family, socialization and interaction process*, London, 1956.
- PARSONS, T. en SHILS, E. A. (eds), *Toward a general theory of action*, Cambridge (Mass.), 1959.
- PELOSI, E., Doel en betekenis van de oudercomité's, In: *Opvoeding, onderwijs, gezondheidszorg*, Jrg. 4, 1952-1953, p. 270-279.
- PELOSI, E., De parochiële school, I en II, In: *Opvoeding*, Jrg.3, 1953, p. 153-156, p. 179-183.
- PELOSI, E., *Vrij onderwijs, maatschappelijke organen voor het vrije onderwijs*, Tilburg, 1960.
- PERQUIN, N., Menselijke verhoudingen in de school, In: RUTTEN, F. J. TH. e.a., *Menselijke verhoudingen*, Deel I, Bussum, 1955, p. 155 e.v.
- PERQUIN, N., *Een levensschool voor de jeugd in de bedrijven*, Groningen, 1958.
- PIN, E., *Pratique religieuse et classes sociales dans une paroisse urbaine, Saint-Pothin à Lyon*, Paris, 1956.
- PITTS, J. R., Processes of socialization, In: PARSONS, T. e.a., (eds), *Theories of society*, Vol. II, New York, 1961, p. 821-822.
- PIUS XI, *Divini illius magistri*, Encycliek over de christelijke opvoeding der jeugd, Hilversum, 1929.
- PONSIOEN, J. A., VELDKAMP, G. M. J. en SCHMELZER, W. K. N. (red.), *Welvaart, welzijn en geluk*, Deel IV, Hilversum, 1963.
- PROT. CHRIST. STUDIECOMMISSIE VOOR HET TECHNISCH ONDERWIJS, *Taak en functie van de christelijke technische school, I-III*, Groningen, 1961-1963.
- R.K.C.B.O.O./K.S.K.I., *Het R.K. voortgezet onderwijs regionaal gezien*, Den Haag, 1960.
- RAHNER, K., *Christendom en Kerk in onze tijd*, Brugge, 1955.
- RODEHAVER, M. W., AXTELL, W. B. en GROSS, R. E., *The sociology of the school*, New York, 1957.
- ROGIER, L. J., *Katholieke herleving*, Den Haag, 1956.

- ROGIER, L. J., De Katholieke Kerk sinds 1795, In: WEILER, A. G. e.a., *Geschiedenis van de Kerk in Nederland*, Utrecht/Antwerpen, 1962, p. 316 e.v.
- ROMEIN, J. en A., *De lage landen bij de zee, Deel III: Van 1747 tot 1898*, Zeist, 1961.
- ROSSI, P. H. en GREELEY, A. M., The impact of the roman catholic denominational school, In: *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 34-51.
- ROSSI, P. H. en ROSSI, A. S., Background and consequences of parochial school education, In: *Harvard educational review*, Vol. 27, 1957, p. 168-199.
- ROSSI, P. H. en ROSSI, A. S., Some effects of parochial school education in America, In: BELL, R. R. (ed.), *The sociology of education*, Homewood (Ill.), 1962, p. 53-78.
- ROUCEK, J. S., Entwicklung und Stand der Lehre von der sozialen Kontrolle in der Amerikanischen Soziologie, In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jrg. 9, 1957, p. 461-475.
- RUDY, W., *Schools in an age of mass-culture*, Englewood Cliffs (N.J.), 1965.
- RUTTEN, F. J. TH., Over de eenheid van onderwijs en opvoeding, In: *Sociaal Kompas*, Jrg. 1, no. 4, nov.-dec. 1953, p. 29-38.
- RYAN, M. P., *Are parochial schools the answer?*, New York, 1964.
- RIJEN, A. VAN, Het eigen karakter van het katholiek onderwijs, In: *De katholieke kweekschool*, Jrg. 36, 1964, p. 118 e.v.
- SANFORD, N. (ed.), *The American college*, New York, 1965.
- SCHARFF, C., Moderne jeugd en godsdienstige vorming, In: *Tijdschrift voor opvoedkunde*, Jrg. 3, 1957/'58, p. 189-215.
- SCHELFHOUT, C. E., Vernieuwend onderwijsbeleid, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 32, 1964, p. 1-7.
- SCHELFHOUT, C. E., 1910-1966, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 34, 1966, p. 139-145.
- SCHELFHOUT, C. E., De toekomst van ons onderwijs, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 34, 1966, p. 149-155.
- SCHELSKY, H., *Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart*, Stuttgart, 1954.
- SCHELSKY, H., *Changing family structures under conditions of social and economic development*, Den Haag, 1958.
- SCHELSKY, H., *Die skeptische Generation*, Düsseldorf/Köln, 1960.
- SCHELSKY, H., *Anpassung oder Widerstand*, Heidelberg, 1961.
- SCHELSKY, H., *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg, 1961.
- SCHUCH, E. K., Auswahlverfahren in der Sozialforschung, In: KÖNIG, R. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Band I, Stuttgart 1962, p. 309-384.
- SCHUCH, E. K., Das Interview in der Sozialforschung, In: KÖNIG, R. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Band I, Stuttgart, 1962, p. 136-196.
- SCHUEERL, M., *Begabung und gleiche Chancen*, Heidelberg, 1958.
- SCHILLEBEECKX, E., Een nieuwe duiding van Kerk en Christendom is groeiende, In: *De Gelderlander*, 16-3-1966.
- SCHNEPP, G. J., *Leakage from a catholic parish*, Washington (D.C.), 1942.
- SCHÖFFER, I., Verzuiling een specifiek Nederlands probleem, In: *Sociologische gids*, Jrg. 3, 1956, p. 121 e.v.
- SCHREUDER, O., *Kirche im Vorort; soziologische Erkundung einer Pfarrei*, Freiburg, 1962.
- SCHREUDER, O., *Het professioneel karakter van het geestelijk ambt*, Nijmegen, 1964.
- SCHREUDER, O., Priesterbeelden, In: *Tijdschrift voor theologie*, Jrg. 5, 1965, p. 259-271.
- SCHREUDER, O., Van volkskerk naar vrijwilligheidskerk, In: *Theologie en zielzorg*,

- Jrg. 62, 1966, p. 197-215.
- SCHREUDER, O., *Gestaltwandel der Kirche*, Olten/Freiburg, 1967.
- SCHULTZE, W., Das Schulwesen in der Bundesrepublik, in Frankreich, England und in den Vereinigten Staaten von Amerika, In: HEINTZ, P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen, 1959, (= *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 4), p. 3-21.
- SEARS, R. R., MACCOBY, E. E. en LEVIN, H., *Patterns of child rearing*, Evanston (Ill.), 1957.
- SECORD, P. F. en BACKMAN, C. W., *Social psychology*, New York, 1964.
- SICKING, J. J. M., *De godsdienstige vorming in het verleden*, Den Bosch, 1966.
- SMITH, PH. M., Educational sociology, In: ROUCEK, J. S. (ed.), *Contemporary sociology*, New York, 1958, p. 383-405.
- SOCIOLOGISCH INSTITUUT VAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT, *Nihilisme of differentiële participatie?*, Nijmegen, 1961.
- SOUREN, C., Omvang en groei van het katholiek onderwijs, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 32, 1964, p. 192-194.
- SOUREN, C. J. M. H. en PELOSI, E., *Hedendaagse vraagstukken van opvoeding en onderwijs*, Tilburg, 1959.
- STALPERS, J., *Sociaal pedagogisch werk, de noodzaak van begeleidende vorming*, Tilburg, 1965.
- STEEMAN, TH., *De kerk van vandaag*, Den Haag, 1966.
- STRAVER, C. J., *Een andere tijd vraagt een andere kerk*, Hilversum, 1963, (= *Pastorele Cahiers*, no. 12).
- SUMMERSKILL, J., Drop-outs from college, In: SANFORD, N. (ed.), *The American college*, New York, 1965, p. 627-657.
- TATE, M. W. en STRAUB, J. S., Thinking abilities of ninth-grade students from catholic and public elementary schools, In: *The school review*, Vol. 72, 1964, p. 74-88.
- THOMAS, H., Einfluss des Elternhauses auf das Verhältnis der Jugendlichen zur Leistung, In: *Psychologie und Praxis*, Jrg. 1, 1956-1957, p. 22 e.v.
- THOMAS, J. L., Religious training and the roman catholic family, In: *American journal of sociology*, Vol. 57, 1951-1952, p. 178-183.
- THURLINGS, J. M. G., *Het sociale conflict*, Nijmegen, 1960.
- THURLINGS, J. M. G., *Vertical pluralism in the Netherlands, Lecture held at the Sociological Institute of the University of Lund (Sweden)*, 1962, (ongepubliceerd).
- THURLINGS, J. M. G., *Mogelijkheden en grenzen van een empirisch sociologisch normaliteitsoordeel*, Nijmegen, 1963.
- THURLINGS, J. M. G., De strijd om nieuwe orde, In: *Sociologische gids*, Jrg. 12, 1965, p. 89-105.
- UNESCO, *World survey of education*, Vol. IV: *Higher education*, Paris, 1966.
- VEN, F. W. M. VAN DE, De Katholieke school, I-II, In: *Het schoolbestuur*, Jrg. 29, 1961, p. 319-324, p. 357-360.
- VERBERNE, L. G. J., *Geschiedenis van Nederland in de jaren 1850-1925, I-II*, Utrecht/Antwerpen, 1957.
- VERCRUYSE, E. V. W., Sociale controle, een omstreden begrip, In: GROENMAN, SJ., HEERE, W. R. en VERCROYSE, E. V. W. (red.), *Het sociale leven in al zijn facetten*, Deel 2, Assen, 1958, kol. 613-618.
- VERCRUYSE, E. V. W., *Het ontwerpen van een sociologisch onderzoek*, Assen, 1960.
- VERHOEVEN, TH., *Christus' koningschap in de school, Rede gehouden op den vierden Nederlandschen Katholiekendag te Maastricht, 31 mei 1928*.

- Verklaring over de christelijke opvoeding (van het Tweede Vaticaans Concilie)*, Amersfoort, 1966.
- VERSCHURE, J., DEPROST, G. en TRAULLÉ, C., *Aspects sociologiques de la pratique dominicale*, Diocèse de Lille, Lille (Centre Diocésain d'Etudes Socio-Religieuses), 1961.
- VERVOORT, C., Positie en rol van de student in de universitaire samenleving, In: *Sociologische gids*, Jrg. 6, 1959, p. 242-258.
- VOLLMER, H. M. en MILLS, D. L. (eds), *Professionalization*, Englewood Cliffs (N.J.), 1966.
- WALLER, W., *The sociology of teaching*, New York, 1932.
- WARNER, W. L., HAVIGHURST, R. J. en LOEB, M. B., *Who shall be educated?*, New York, 1944.
- WEBSTER, H., FREEDMAN, M. en HEIST, P., Personality changes in college students, In: SANFORD, N. (ed.), *The American college*, New York, 1965, p. 811-846.
- WEILER, A. G. e.a., *Geschiedenis van de kerk in Nederland*, Utrecht/Antwerpen, 1962.
- WEIMA, J., *Psychologie van het antipapisme*, Hilversum/Antwerpen, 1963.
- WEISS, C., *Abriss der pädagogischen Soziologie*, Deel Ia en Ib, Bad Heilbrunn, 1958-1960.
- WHITE, M. S., Social class, child rearing practices and child behavior, In: *American sociological review*, Vol. 22, 1957, p. 704-712.
- WRONG, D. H., The oversocialized conception of man in modern sociology, In: *American sociological review*, Vol. 26, 1961, p. 183-193.
- WURZBACHER, G., *Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Stuttgart, 1963.
- WIJNKOP, A. A. VAN, *Verder leren*, Groningen, 1965.
- ZETTERBERG, H., *On theory and verification in sociology*, New York, 1965.

SUMMARY

FRAME OF REFERENCE

A remarkable tranquillity prevails in the field of Catholic education, despite all the tendencies towards the decrease of 'vertical pluralism'* and towards secularization that have presented themselves for the last five to ten years, and despite all the discussions with regard to the catholic character of many organizations. For the participation of Catholics in Catholic schools is comparatively great. As far as can be ascertained it shows no decrease and the existence of Catholic schools is not called in question. With regard to Catholic education it seems that — at least openly — neither a waning interest in its own confessional organization, nor a decreasing importance of religious values for the determination of profane conduct, comes into question.

This is strange, since in fact Catholic education is also confronted with the changes arising among the Dutch Catholics and in field of Catholic education one would — on account of them — expect the same evolution one finds in many other confessional organizations.

Therefore, there is every reason for asking oneself, both scientifically and as regards management policy, why in Catholic education this does not occur at all or to the same degree and whether in the near future a similar evolution is to be expected with regard to Catholic education.

In answering this question a great many factors, of various nature, should hypothetically be considered.

However, in this study we particularly confined ourselves to motivational elements that seem to matter. In other words, we confined ourselves to the — be they mostly latent — views, needs and motives of those concerned with Catholic education.

Elaborating the problem, we first of all pointed to the fact that — for a good understanding of the differentiated need and development of the various confessional organizations, as well as for a good insight into the diverging tendencies towards deconfessionalization — it is of fundamental importance to realize that this vertical pluralism is not only based on minority-consciousness or the ingroup-mentality among Catholics, not only on the need of defence, protection and

* Vertical pluralism in the Netherlands (i.e. 'verzuiling') is the fact that several religious groups in the society have their own confessional organizations for the performance of many, not primarily religious, activities, e.g., the press, education, trade-unionism, mass-media, sports, etc.

intimacy, but also on the nature of their orientation towards religion and church. Until the present day 'vertical pluralism' has often been regarded as a structural guarantee for the preservation of values, thought to be relevant. Values that in this case are religious 'by accident'. It has been regarded as an isolation-mechanism of a group that felt threatened. Seen thus, the continued existence of 'vertical pluralism' can only be explained either by the continuation of these group-contrasts in society or by a solid group loyalty as an after-effect of it, while the decrease of 'vertical pluralism' can only be understood as a consequence of the fact that these historically determined social relationships are fading.

Although, in our opinion, these factors are also of great importance for understanding the existence of 'vertical pluralism' and its decrease, we do think that the diverging interest in and need of the various confessional organizations and the discussions on them can only partly be explained from this background. And that in so far as the need of protection and security is felt more in relation to certain activities or situations than in relation to others.

With regard to a correct notion of the decreasing 'vertical pluralism' and deconfessionalization it is also fundamental to realize that 'vertical pluralism' is related to religious groups and religious values.

For it is characteristic of religious values to be normative and to determine, at least partially, the substance and composition of many, in themselves not strictly religious activities. In other words they must often be realized in and by means of 'secular' activities. This means that, as we said, 'vertical pluralism' can also be regarded as an organizational structure for the (optimal) realization of religiously influenced activities. Then the need of such structural possibilities is also determined by the character of the orientation towards religion and church and particularly by the degree to which a uniform and institutionally enacted religious norm of conduct is accepted. Besides, this need will vary according to the possibility or the relevancy of a religious composition, in relation to the nature and structure of the activities concerned. This implies that the decrease of 'vertical pluralism' and deconfessionalization should also be considered both in the light of the different bonds with religion and church among Catholics and in the light of the degree to which various groups consider a religious determination of behaviour possible or relevant in various sectors of conduct.

From that it is to be explained that some groups, though they do not display an ingroup-mentality, yet attach importance to e.g. a confessional political party or a confessional broadcasting company. For they think, that in politics and mass-media there is room for religious standards of conduct, that this religious inspiration gives this conduct its specific image, for the realization of which, they think, their own organization the best guarantee.

This also accounts for the fact that perhaps these very groups attach no importance to e.g. a confessional sports association, a confessional trade-union or confessional health services any longer.

In all these cases the corresponding motivation will otherwise by no means always be as consciously, as is suggested by the wording we used. It is exactly in relation to Catholic education and particularly in relation to the explanation of the proportionally small tendencies of decreasing vertical pluralism and deconfessionalization in the field of Catholic education, that these aspects seem to be relevant.

For education as a socialization of young people deals essentially with values. It leaves every room for gradation and interpretation of the substance of education from a religious perspective and thus for a transfer of religious values.

This is all the more true because in the professional structure of education the nature and substance of education and the relations with the pupils can also be determined by the opinions, norms and considerations of the teacher himself. In other words, the specific nature of the educational situation and the structure of education imply that religious values clearly play a part in education.

Therefore it is possible that Catholic schools, as all the other confessional organizations, lose some of their importance as an isolation-mechanism, without the consequence, however, that they will lose an equal share of interest, since as a religious socialization-mechanism they will retain a specific significance for Catholics. This will particularly be the case with those who conform to a pattern of values, more or less fixed or at least prescribed by the institution of the Church and as such typically religious values for Catholics. Besides, this significance of education as a religiously educative force will depend on the degree in which education is ascribed a generally educative task, or is regarded as a transference of specifically pragmatic or technical knowledge and capacities, which leave little or no room for an evaluation from a religious perspective and which will consequently present fewer religiously-socializing aspects. In other words the religiously educative significance of Catholic education will be less important both among people weakly integrated in matters of religion and church and as regards those types of education, in which the generally educative aspects are less prominent; under these circumstances, the attachment to Catholic education will also be considerably weaker.

Yet, these groups have in fact decided in favour of Catholic education. As we assumed, the lack of a proper alternative plays a significant part here, because in the present situation the various types of non-Catholic education are in fact confessional in another sense. This led us to the assumption that under the influence of multiformity, both as regards the group spirit and the orientation towards matters of religion and church, the attitude of Catholics towards Catholic education will change.

A change on the one side in the sense of a shifting of importance attached to Catholic education; the protective function falling into the background and the religiously educative function coming to the fore as an exclusive motive. On the other side, change in the sense of an increasing differentiation in the importance attached to (various types of) Catholic education.

This differentiation apparently does not yet, or only partially, express itself in actual behaviour.

Besides it, especially the multiformity of Catholics in matters of religion and church may also be the cause of tensions or at least discussions developing between parents and school on the substance of religious education.

These very considerations are, as we assumed, also relevant to the (few discussions on) deconfessionalization within Catholic education itself. For the nature and structure of a teacher's professional activities, his personal relationship with the pupils his autonomy as regards the composition of his task, seem to present many possibilities for a religious influence and a religiously formative contribution.

Yet it is our opinion that different conceptions may exist also as regard the 'confessional job evaluation' of the teachers. First of all these differences are particularly determined by the view each teacher has of the possibility of a personal religious influence, given the nature of his subject and the extent of his activities.

Secondly, these differences depend on his ideas about the essential substance of

his duty. In other words whether he sees his task primarily as a generally educative duty or as a strictly instructive one, in which a religious evaluation is of minor importance.

Precisely when Catholic education, as we assumed, is becoming more exclusively significant as a religious-formative institution, an examination of the question if and to what extent this need can and must be met within Catholic education itself, is important. For in the long run the continued existence of Catholic education will depend on covering this need adequately.

RESEARCH-DESIGN

In order to test these assumptions empirically or to get a more detailed answer to these questions, a research was set up among 75 headmasters, 73 teachers of religion, 490 teachers and 762 parents of pupils in Catholic schools. The sample was chosen in such a way that the various districts of the Netherlands, the various types of municipalities according to their degree of urbanization and the various important types of schools are represented.

It is a stratified random sample with three levels of selection. All respondents were interviewed by means of a structured interview.

Although representativeness was not pursued, a comparison with some population data proves that the sample among the parents is a fairly good reflection of all Catholic married men between the ages 25 and 65. It also proved that the sample among the teachers may be considered to be representative, within the types of schools.

In addition to this, at all Catholic Dutch schools a research was conducted into the nature and size of schoolactivities in the field of religion and church. Finally, we analysed the existing outcomes of, mainly American, researches into the religiously formative effects of confessional schools.

RESULTS

The results of our study for the greater part confirm the hypotheses that we put forward and shortly summarized above.

First of all it appears that, contrary to what might be expected from the number of participants, among Catholics there are considerable differences respecting their attachment to Catholic education. It is true, that only few people argue about the justification of Catholic education in general and many of them are convinced that the existence of Catholic schools is desirable and useful in itself. However, the importance attached to it for themselves or for their children considerably differs among Catholics; 26 per cent of all the interviewed parents presents a weak to very weak personal identification with Catholic education. This means that as Catholics, they do not feel or hardly feel related to it. Where as 57 per cent of them is strongly or very strongly attached to Catholic education.

This diverging attachment to Catholic education is determined by differences both in ingroup-mentality and orientation towards religion and church. By this we mean that in general the attachment to Catholic education is very much stronger among Catholics feeling that they constitute a minority, among Catholics with a strong ingroup-mentality, among the orthodox people and among traditionalists in church matters, than among those with a weak or no ingroup-mentality and

those with modernist or weakly modernist views on church matters.* In other words, the interest in Catholic education not only depends on group spirit among Catholics, but also on the nature of their orientation towards religion and church, on the degree to which they accept the Catholic church as normative for their religious and moral acts. This is also the case with regard to other confessional organizations. However, it is remarkable that the influence of the ingroup-mentality on the interest in various confessional organizations varies widely. It is relatively weak, particularly in relation to education, the press and youth clubs.

In relation to sports clubs and trade-unions it is relatively strong. This implies that the last-mentioned confessional organizations derive their importance primarily from the group spirit among Catholics and the resulting need of isolation and intimacy more than e.g. education and the press do. Another implication is, that the comparatively strong interest in these confessional organizations is also based on other functions, to which Catholics may attach importance.

For Catholic education it appeared that in that respect the religiously formative function was of great importance. For the need of religious education plays an important part in the motivation of Catholic education, alongside the need of isolation and protection against the influence of non-Catholics and the self-evident participation in the specific organization of the group or the need of intimacy in the own familiar circles. There exists a clear coherence between these three dimensions of motivation, and people strongly motivated by isolation or group-spirit nearly always display a strong need of religious education too. In addition to this there is a very large group of parents, some 45 per cent of them, to whom Catholic education is exclusively a matter of importance in its functions as a religious socialization-mechanism. Personal identification with Catholic education, therefore, only decreases to a great extent, when not only the need of protection and intimacy is weaker, but especially when not much significance is attached to the religiously-formative function of Catholic education. The latter phenomenon manifests itself among people with moderate traditionalistic and modernistic views in church matter. However, also among Catholics, more orientated towards modernist views, the need of religious education through Catholic schools is considerable. In percentages: 55% of the progressivists, 55%

*The various types of orientation toward religion and church are based upon factor-analyse of 33 items. In fact we have constructed a typology of religious orientation from two factor-dimensions, namely: the orientation to religious participation and the institutional normative orientation.

This typology consists of 6 types:

- 1 the orthodox, with a very strong religious participation and a very strong normative orientation = 13%
- 2 the traditionalists, with a strong religious participation and a strong to modest normative orientation = 26%
- 3 the moderate traditionalists, with a moderate religious participation and a strong to modest normative orientation = 9%
- 4 the progressive, with a very strong or strong religious participation and a weak normative orientation = 19%
- 5 the participating modernists, with a moderate religious participation and a weak normative orientation = 18%
- 6 the non-participating modernists, with a weak religious participation and a weak normative orientation = 15%.

of the participating modernists and 35% of the non-participating modernists have a strong to very strong religiously-formative motivation.

Notwithstanding all that, the significance attached to Catholic schools by the two last-mentioned groups in particular, is considerably smaller than one would expect from their need of additional religious education. This means that these groups indeed attribute a religiously-formative function to schools and that they indeed think it of great importance for their children, but in their opinion Catholic schools are not necessary or even desirable for this function. Furthermore, since the religiously formative function in motivating Catholic education is very important, it is not surprising that the need of Catholic schools is also determined by the degree to which a more generally formative task is ascribed to schools as a whole and that this causes a considerable difference between the preference for Catholic vocational and Catholic general education. In this respect also the age of the pupils concerned appears to play an important part. Certainly a less important part than the nature of the education in question, but it still is so important that Catholic schools are more preferred for younger children, especially for children attending an elementary school. The preference both for Catholic vocational education and Catholic general education depends again on ingroup-mentality and orientation towards religion and church. However, the differences in ingroup-mentality play a more important part in the preference for Catholic vocational education than in the preference for general education. In its turn the interest in Catholic vocational training when compared with Catholic general education, is based more on the need of isolation. An increasing weakening of the ingroup-mentality will therefore be of greater consequence for the attachment to Catholic vocational education than for Catholic general education, and especially than for Catholic elementary education, that derives its meaning to a great extent from its religiously-formative function.

In spite of the different attachments to Catholic schools, yet all these parents sent their children to a Catholic school. This proves that, apart from attachment, many other factors influence the actual choice of Catholic schools: e.g. the nearness in place to the school, the choice of school-types according to social surroundings, acquaintance with educational alternatives, etc. The actual participation in Catholic schools, however, also appeared to result from an other factor. A considerable part of the Catholics, at an estimate of 20% tot 25%, sends their children to Catholic schools, because they have no alternatives. A number of people attach little importance to Catholic schools. They often consider it a disadvantage even on account of their isolation. Many of them, however, are, as we saw, in need of an additional religious education. Now, a great majority exactly of these just-mentioned people would welcome the foundation of so-called oecumenical schools or mixed denominational schools. In general even 44% of the parents questioned would simply send their children to one of the two alternatives mentioned and they prefer such an alternative to Catholic schools. Of course, a merely verbal expressed preference like this cannot simply be regarded as an exact indication of actual behaviour. However, it proves both that the preference for Catholic schools is of a relative nature only and that — definitely with one quarter of the Catholics — this choice may be regarded as one forced by existing possibilities.

We saw that the preference for Catholic schools is increasingly based on the exclusive need of religious education among Catholics. This implies that the continued existence of Catholic education will depend more and more on the degree to which it succeeds in realizing this religiously-formative function

adequately, i.e. in accordance with the expectations of the parents. Viewed in this light we asked ourselves if and how far the multiformity among Catholics as regards their orientation towards religion and church and the resulting diversity of ideals in the field of religious education, causes tensions in the religious education at school. A second thing we asked ourselves is: to what extent such a religiously formative function is pursued within Catholic schools.

It was proved that in general the extent and intensity of objections to the substance of religious education at school are much slighter than one would expect from the diversity in orientation towards church and religion and from the often considerable differences between parents and school in this respect. Tensions indeed do increase at each school, as the teaching staff and the group of parents as such hold different views on orientation towards religion and church. However, these tensions have seldom the nature of conflict. They hardly influence the identification with education. Besides, they are also determined by several other factors. One of these factors is the acquaintance of parents with the substance of the religious education at school, which in turn depends on the communication between parents and child and an active policy of the school in extra-curricular activities. But it did appear that among parents there is a great need of having a say in the religious education at school; especially in cases when there is a discrepancy between parents and school as regards the orientation towards religion and church.

Consequently, we can draw the following conclusion: the present multiformity in matters of religion and church may cause damage to the realization of the religiously formative function of Catholic education. Whether this will happen or not, first of all depends on the nature and the strength of the differences at each school separately and secondly on the measure in which the parents' need of having a voice in the matter can be met.

It finally is an in many respects interesting and varied aspect to see to what extent the religious education is pursued within Catholic schools. As said, religious socialization can be realized in many ways within the school and we particularly differentiated between the religious activities of the school, the activities of the teacher of religion and the religiously formative contribution of the other teachers in and by means of performing their task. In relation to the first-mentioned kind of activities we found out that each Catholic school indeed produced at least one of the activities we mentioned, like school-mass, retreat, Maria-congregation, etc. On the other hand, however, comparatively few Catholic schools made intensive use of these possibilities; with the exception of elementary schools and grammar schools, which proportionally expand more religious activities. Thus it appeared that at 64 per cent of the elementary schools there is a monthly or weekly school-mass, at 20% a monthly school-mass and at 16 per cent of them no school-mass at all. The corresponding percentages for grammar schools are: 32, 52 and 16. For the remaining part of secondary education they are 5, 52 and 43. The teachers of religion make, as appeared, only little use of the specific possibilities of more intensive relationships with pupils and teachers offered by such a specific organization as Catholic education in fact is. With many teachers of religion the principles, by which they let themselves be guided in their duty, appear to touch only on the nature and substance of religious instruction. Consequently, particularly owing to their often parttime jobs in the school, these principles do not lead to such intensive contact with pupils and teachers, that, speaking generally, their function can be characterised as pastoral care or pastoral guidance.

All these aspects undoubtedly are parts of the religious formative function of Catholic schools. However, in the eyes of many people, they do not substitute the essential significance of Catholic schools as a religious socialization-mechanism, as appears from publications and from the opinions of the respondents. It is regarded more essential for the religious character of the school when the religious values and views find expression in the profan educational situation and in profan instruction. In other words, when the teachers in their teaching are led by their religious convictions. That is the reason why in our research of education we paid great attention to the question to what extent such a confessional role-definition exists among the teachers themselves. In other words, how far they pursue such a religiously formative share in and by means of performing their task and how far they, in their opinion, will be able to realize it. We must point out that during our research we limited ourselves to an analysis of the teacher's role-definitions and that we have not investigated the actual behaviour of the teachers.

About 75 per cent of the Catholic teachers make it their duty to contribute to the religious education of their pupils by means of performing their job. By this we mean that in their lessons and their contact with pupils they give expression to their religious convictions as well. However, not all of the teachers pay attention to this aspect of their task in the same degree. About one half of those teachers who set themselves that task, accentuates this aspect strongly or rather strongly and again about one half pays but little attention to it.

This religiously formative contribution of the teachers is apparently realized by means of the instruction itself as well as by means of personal contacts with pupils outside the framework of teaching. Of all the teachers questioned 74 per cents holds the view that the subject they teach, leads to religious-ethical reflections during the lesson. An almost equally large number of them considers it its task to stress these religious-ethical aspects as much as possible during the lesson. However, this often happens incidentally and highly depends on the actual course of the lesson. There are only few teachers, viz. 20 per cent of them, who either during the lesson or in preparing it, expressively pay attention to the religious-ethical implications of the subject they are going to deal with. Again only few teachers, viz. 25 per cent, judge the educational appliances according to their religious-ethical merits. Besides, it appears that teachers with comparatively many contacts with pupils will also pay much attention to their religious education.

Consequently, by far the majority of Catholic teachers want to shape their profession from a religious perspective and in this way to contribute to the religious education of their pupils. Their ability and wish to realize this are widely divergent among several categories of teachers. In general this religiously formative task is stressed much more by elementary teachers than by their colleagues of secondary education. In the latter type pupils of agricultural and grammar schools are guided in their religious education in a smaller degree than pupils of modern schools and technical schools. Besides, and in connection with it, teachers of vocational subjects, and especially those teaching arithmetics and natural science, do not pay as much attention to this religiously formative aspects as their colleagues instructing other kinds of subject, like languages, history, geography, etc. However, differences in the age of teachers play no or hardly any part in all this.

This already indicates that deconfessionalization of the teachers profession is also determined by factors inherent in teaching. In fact it appeared that the

- accentuation of the religiously formative function by teachers depends on:
- the definition of the profession itself and that for the degree to which the teachers are more oriented towards the educative side of their duty.
 - the degree to which — in the teacher's opinion — the subject matter gives cause for religious-ethical evaluations. This is linked however only partly with the professional role-definition.
 - the degree to which the course of study — in the teacher's opinion — provides the opportunity to such religious-ethical evaluations.
 - the intensity of personal contact with pupils, which partly depends on the nature of professional orientation. However, it appears that this intensive contact is also determined by two things: opportunities arising from the structure of the educational type in question and the possibilities of contact between teachers and pupils.

On the other hand, the teacher's orientation towards religion and church hardly influences the fact that the teachers also make it their task to educate their pupils in religious respect. It is not of great importance either for the measure in which they pay attention to the confessional aspect of their task. Only among non-participating modernist teachers we find a comparatively great number of people with no or hardly any attention to the religious education and not making it their task. Consequently, it proves that the deconfessionalization of the professional views among teachers is not or is hardly determined by the nature of their orientation towards the Church, but particularly by the definition of their professional role itself. Not all the teachers wishing to express or expressing their religious conviction in performing their task and in this way contributing to the religious education of their pupils, think their confessionally determined performance of duty so unique or essential, that it could not be replaced by a performance of duty based on a different outlook of life. For in reality 30 per cent of the teachers paying attention to the religious education for their pupils, cherish the view that a non-Catholic colleague could perform his task equally well.

This percentage of teachers constitutes a group that in general has comparatively little need of exclusive Catholic schools. The nature of orientation towards religion and church does greatly influence this phenomenon, in the sense that a considerable great number of them is to be found especially among non-participating modernist teachers but also among teachers with modernist, progressive and moderately traditionalistic religious views. Among Catholic teachers with orthodox and traditionalistic religious views their number is not that great. This implies that teachers with a more modernist religious orientation also wish their religious conviction to play a part in performing their duty and wish to contribute to the religious education of their pupils in this way. However, exactly among these people we found a proportionally great number of those who think that the performance of duty originating from these religious convictions, is not the only true or desirable way of teaching. This is also the reason why they feel little need of an exclusively Catholic-confessional educational organization.

All this proves, that indeed there really is more differentiation and movement in Catholic schools, than one would conclude from the participation and the lack of discussion. However, it is a movement and a differentiation, which in actual way of acting and discussions and as compared with some other confessional organizations is not expressed or at any rate finds little expression: — since Catholic schoolsystem, like other confessional organizations loose

indeed its importance as an isolation-mechanism, but, on the other hand, it largely retains its importance as a religious socialization-mechanism. Besides, within education there are but few differences of opinion as regards the confessional character of professional occupations;

— since within the present structure of Dutch education there are no apparent alternatives that can adequately meet the present need of religious education.

— since, definitely, in educational respect, but also with regard to religious education, contrasted with e.g. politics, only confessional differences in interest play a significant part.

— and finally since motivation is not the only factor influencing the actual behaviour, of course.

Definitely as regards management policy the question arises, if and to what extent these differentiations will develop in the future, and what consequences they will have respecting participation, functioning and continued existence of Catholic schools in Holland.

FUTURE DEVELOPMENTS AND CONCLUSIONS AS REGARDS MANAGEMENT POLICY

On the basis of classification of data according to age it proves, that among both teachers and parents the need of exclusive Catholic schools will still decrease considerable in the future. On the other hand, the need of mixed denominational schools will show a considerable growth. Not because one does not attach significance to a performance of duty from a religious perspective any longer, but particularly because in this respect a multiform kind of education is appreciated and because the isolation is thought to be harmful in Catholic circles. If this proceeding development will result in an actual flight from Catholic schools in the near future seems to depend highly on the measure in which management policy will offer such alternative structures of mixed denominational schools. The new provisions in the Dutch Education Act concerning the granting of schools will induce this in a number of cases. Anyway management policy will more and more be confronted with the question, if the foundation of exclusively Catholic schools is desirable.

The author arrives at the conclusion that it is desirable to aim, wherever it is possible, at an mixed denominational organization of secondary education with the retention of specific religious education.

In the training of teachers, in their periodicals and their trade organizations, more attention should simultaneously be paid to a positive religious contribution to education.

He based this conclusion on an examination of some functions and dysfunctions of Catholic education and particularly on the following considerations:

firstly, that for Catholics the necessity of isolation has been done away with; secondly, that in schools the confrontation with other outlooks of life is more adapted to be present sphere of life and give better preparation for the future position in society;

thirdly, the fact that the religiously formative effect of schooleducation is but slight.

As regards elementary education however, an exclusively Catholic school seems at the moment the most adequate solution, because in this type of education a religious pluriformity can not be realized.

STELLINGEN

I

De, terecht, bestaande overtuiging dat een autonome ontwikkeling van de menswetenschappen van grote waarde is voor een gezonde en kritische ontwikkeling van de samenleving, wordt, gezien de beperkte financiële middelen voor fundamenteel mens-wetenschappelijk onderzoek, in feite nauwelijks in praktijk gebracht.

II

Onderzoek naar de interne organisatie van de school en naar de positie en de rol van de docent daarbinnen is, mede met het oog op een adequate realisering van de Mammoet-wet, dringend gewenst.

III

De beweging van de z.g. 'kritiese universiteit' is een reëel protest tegen de maatschappelijke vrijblijvendheid van het wetenschappelijk onderwijs.

IV

Omdat gebleken is dat bij de keuze tussen verder leren of gaan werken in vele gevallen de onwil van de kinderen zelf om nog verder onderwijs te volgen meer doorslaggevend is dan de ambities van de ouders, dient het onderzoek met betrekking tot de schoolkeuze zich vooral ook te richten op de waarden, percepties, aspiraties, etc. die er bij de leerlingen leven.

(Vgl. I.T.S. *Achtergronden van beroepskeuze*, Nijmegen 1966, en I.T.S. *Ouders en de beroepskeuze van hun kinderen*, Nijmegen 1967).

V

Ontkoppeling van ambt en celibaat zal in de huidige structuur van de kerk en de ambtsvervulling niet tot een belangrijke stijging van het aantal priesterroepingen leiden.

(Vgl. I.T.S. *De leek over het ambt*, Nijmegen 1967).

VI

De geringe inspraak van de wetenschappelijke staf met betrekking tot het wetenschapsbeleid is niet in overeenstemming met het feit dat de opleiding en

het onderzoek aan de universiteiten en hogescholen grotendeels mede door hen worden verzorgd.

VII

Het schrijven van een dissertatie naast een volledige dagtaak is dysfunctioneel voor het gezin en de gezondheid van de auteur.

VIII

Indien de noodzakelijke inbreng en uitwerking van de afzonderlijke disciplinaire inzichten volledig is gegarandeerd, is interdisciplinair onderzoek, zowel wetenschappelijk als beleidsmatig, van groot belang.

IX

In studies over de invloed van informatie op attitude-verandering moet rekening gehouden worden met de afstand die bestaat tussen de attitude die veranderd moet worden en de attitude lading van de informatie.

(Vgl. M. Sherif en C. I. Hofland *Social Judgement*, Yale University Press, New York 1961).

X

Er wordt, zeker in Nederland, te weinig aandacht besteed aan basisresearch met betrekking tot de methoden en technieken van sociaal onderzoek.

XI

Elke sociale faculteit dient over een instituut voor toegepast mens-wetenschappelijk onderzoek te beschikken, zoals elke medische faculteit ondenkbaar is zonder academisch ziekenhuis.

XII

Ten behoeve van het onderzoek met betrekking tot beroepskeuze en beroeps-carrière dient naast een allocatie-model ook een socialisatie-model nader te worden uitgewerkt.

(Vgl. I.T.S. *Van jaar tot jaar*, Nijmegen 1968; Th. Scharmann *Schule und Beruf als Socializationsfaktoren*, Stuttgart 1966; R. H. Rodgers 'The occupational role of the child: A Research frontier in the developmental conceptual framework'. Art. in: *Social Forces Vol 45, no. 2, december 1966*, p. 217 t/m 224).

XIII

Bij de noodzakelijke uitwerking van een ethiek van het sociaal onderzoek en van een beroepscode van de sociaal onderzoeker dient onder meer nadere aandacht te worden geschonken aan:

- de verantwoordelijkheid van de onderzoeker om bij publicatie van de onderzoeksresultaten met de mogelijke effecten daarvan rekening te houden;
- de noodzaak om de onderzoekspersonen, ook ongevraagd, te informeren omtrent de bedoelingen en de beleidsconsequenties van het onderzoek.

XIV

De verdere uitbouw van de sociologie is sterk afhankelijk van de ontwikkeling van andere waarnemingsmethoden en analyse-technieken dan de tot nu toe in het survey gebruikelijke.

XV

De didactische deskundigheid van de hoogleraren, lectoren, docenten en wetenschappelijke stafleden, verbonden aan het wetenschappelijk onderwijs, is in het algemeen niet toereikend voor hun taak.

XVI

Bij de bezinning op de herstructurering van het geestelijk ambt dienen naast de theologische overwegingen, ook de professionele vereisten van het ambt, de aard en de diversiteit van de behoeften en verwachtingen der gelovigen en de economische mogelijkheden, in de beschouwing te worden betrokken.

XVII

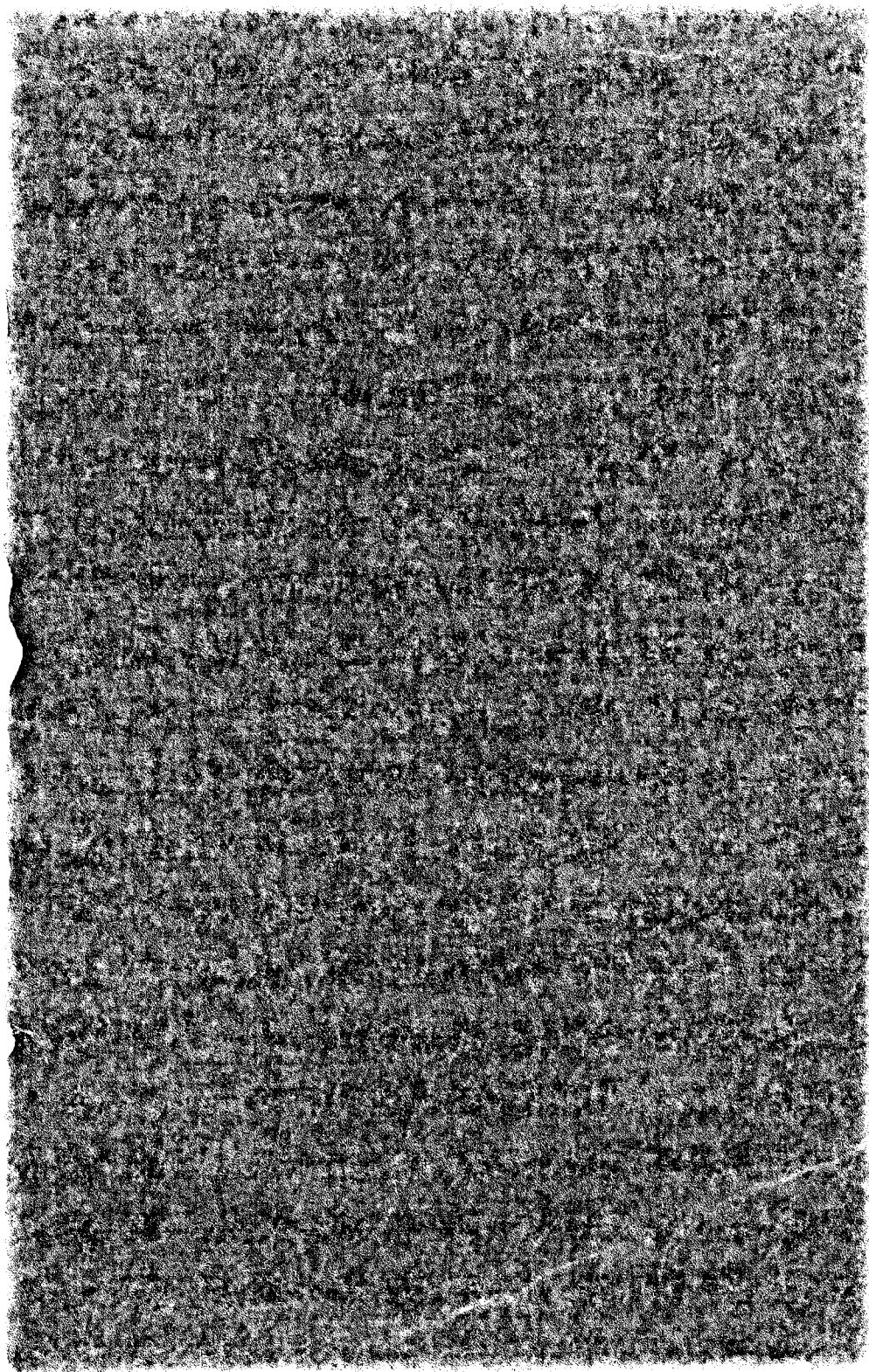
Nader onderzoek met betrekking tot de hypothesen van Bernstein over het bestaan en de aard van 'formal' en 'public languages' en over de invloed daarvan op de interactie en de communicatie, kan zowel voor het onderwijs, als voor de mass-media en het bedrijfsleven van grote betekenis zijn.

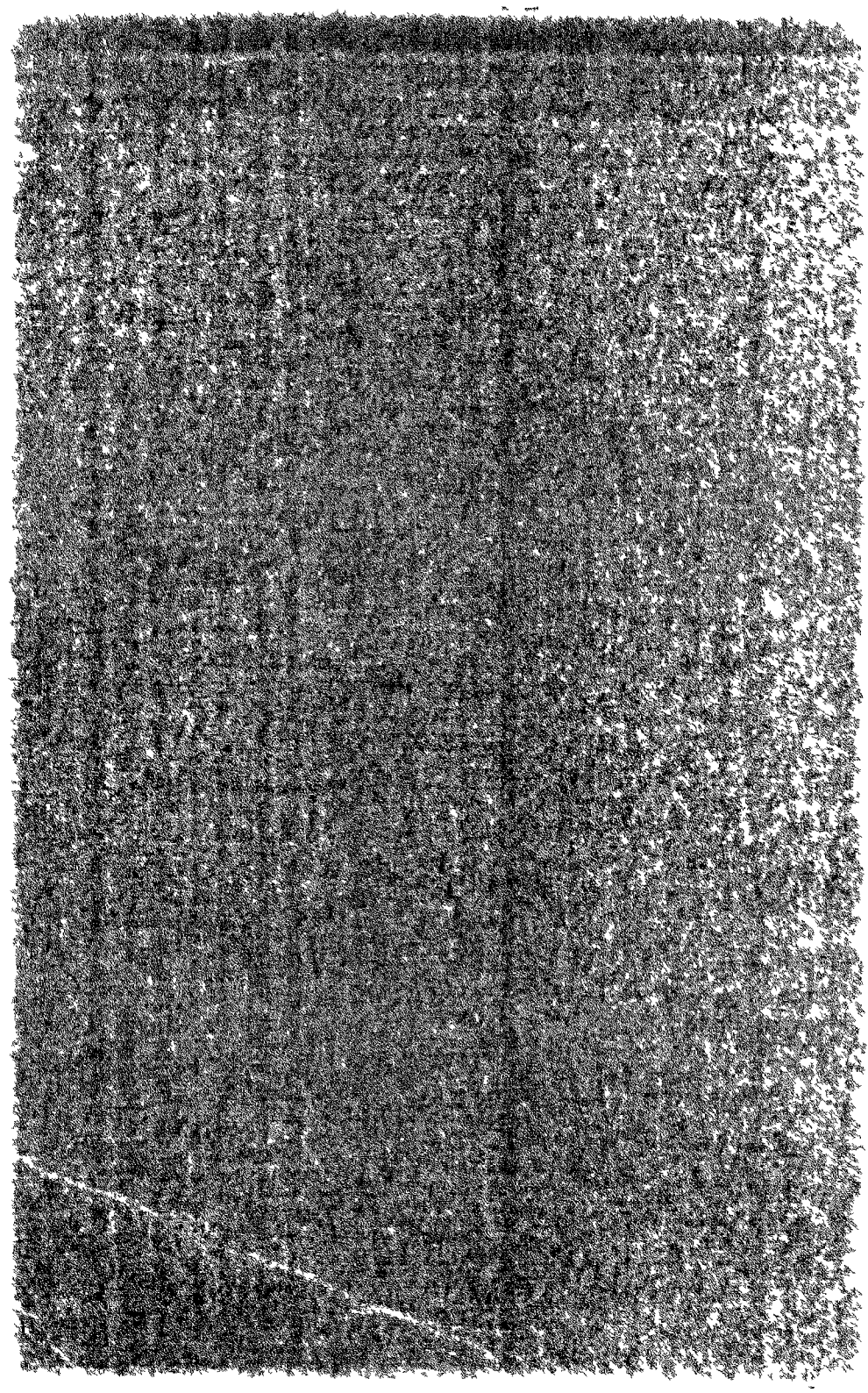
(Vgl. B. Bernstein 'Sozio-kulturellen Determinanten des Lernens' Art. in: Heintz P., hrsg. 'Soziologie der Schule' Köln/Opladen 1959. Sonderheft 4. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, p. 52-79).

XVIII

De linkse terreur op de Nederlandse televisie blijkt duidelijk uit het feit dat Pipo de Clown voortdurend de Dikke Deur belachelijk maakt.

Behorende bij J. A. Kemenade *De katholieken en hun onderwijs*, Nijmegen 1968





INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE

**BIJLAGEN DEEL 4
TABELLEN**

**BIJ
DE KATHOLIEKEN EN HUN ONDERWIJS
DOOR J. A. VAN KEMENADE**

Nijmegen, 10 mei 1968

Driehulzerweg 200, Nijmegen — Telefoon (088 00) 587 11

Bank: Ned. Credietbank, Nijmegen — Giro van de Bank 926203

BIJLAGEN DEEL 4
TABELLEN

BIJ:

DE KATHOLIEKEN EN HUN ONDERWIJS
DOOR J.A. VAN KEMENADE.

Nijmegen, 10 mei 1968.

Inleiding.

Het hiervoor liggende rapport bevat de bijlage-tabellen behorend bij de dissertatie van J.A.van Kemenade, getiteld: "De katholieken en hun onderwijs".

Om financiële en technische redenen zijn deze tabellen in een afzonderlijk rapport en in gestencilde vorm uitgebracht. Zoals bekend, hebben deze tabellen betrekking op de hoofdstukken 4, 5, 6 en 7 van de dissertatie.

Om het terugvinden van de betreffende tabellen te vergemakkelijken, worden de tabellen per hoofdstuk voorafgegaan door een groene pagina, terwijl de indeling van de tabellen per paragraaf door middel van een gele pagina is aangegeven.

Ook in de nummering van de afzonderlijke tabellen komt tot uiting op welk hoofdstuk en welke paragraaf van de dissertatie ze betrekking hebben; het eerste nummer duidt namelijk het hoofdstuk aan en het tweede nummer de paragraaf, terwijl het derde nummer verwijst naar de volgorde der tabellen binnen elke paragraaf. De aanduiding: tabel B.4.2.15 bijvoorbeeld, betekent dus dat het hier de vijftiende bijlage-tabel in de tweede paragraaf van het vierde hoofdstuk betreft.

Dit rapport bevat in totaal alle 280 tabellen, waarnaar door middel van voetnoten in de tekst van de dissertatie verwezen is.

Tenslotte zij vermeld dat alleen bij die tabellen die bedoeld zijn om een verband tussen variabelen aan te tonen, een chi-kwadraat is opgenomen.

Bijlage-tabellen bij hoofdstuk 4
"Katholiek onderwijs en pluriformiteit".

Tabellen: B.4.1.1. t/in B.4.1.57.
B.4.2.1. t/m B.4.2.46.
B.4.3.1. t/m B.4.3.28.
B.4.4.1. t/m B.4.4.16.

1

2

Bijlage-tabellen bij paragraaf 1, hoofdstuk 4.
"Religieus en maatschappelijk pluralisme".

Tabellen: B.4.1.1. t/m B.4.1.57.

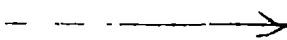
Tabel: B.4.1.1. DE RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE HOOFDEN DER SCHOLEN NAAR DE ONDERSCHIEDEN DIMENSIES.

	sterk	→			zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hiërarchisch-dominante oriëntatie	-	-	10	27	63	100	75
institutioneel-gods-dienstige oriëntatie	32	36	24	7	1	100	75
institutioneel-normatieve oriëntatie	12	16	41	23	8	100	75
innovation oriëntatie	23	35	14	20	8	100	75
wettische oriëntatie	-	21	47	32	-	100	75
religieus-exclusivistische oriëntatie	1	5	4	28	62	100	75

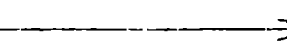

Tabel: B.4.1.2. DE RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE GODSDIENSTLERAREN NAAR DE ONDERSCHIEDEN DIMENSIES.

	sterk	→			zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hiërarchisch-dominante oriëntatie	-	7	4	15	74	100	73
institutioneel-gods-dienstige oriëntatie	19	56	25	-	-	100	73
institutioneel-normatieve oriëntatie	3	18	37	37	5	100	73
innovation oriëntatie	64	25	3	7	1	100	73
wettische oriëntatie	-	25	37	38	-	100	73
religieus-exclusivistische oriëntatie	-	3	-	26	71	100	73

Tabel B.4.1.3. DE RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE DOCENTEN NAAR DE ONDERSCHIEDEN DIMENSIES.

	sterk 					zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5			
hiërarchisch-dominante oriëntatie	-	1	7	19	73		100	490
institutioneel-godsdienstige oriëntatie	16	38	30	13	3		100	490
institutioneel-normatieve oriëntatie	4	9	34	36	15		100	490
innovation oriëntatie	33	32	12	14	9		100	490
wettische oriëntatie	-	22	31	47	-		100	490
religieus-exclusivistische oriëntatie	0	4	2	31	63		100	490

Tabel. B.4.1.4. DE INSTITUTIONEEL-GODSDIENSTIGE ORIENTATIE NAAR DE HIERARCHISCH-DOMINANTE ORIENTATIE VOOR GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		institutioneel-godsdienstige oriëntatie					sterk 	zwak	totaal %	abs. totaal
		1	2	3	4	5				
sterk 	1	56	33	7	2	2		100		54
	2	50	31	11	6	2		100		102
	3	31	40	20	4	5		100		246
	4	21	41	22	11	5		100		300
	5	11	34	36	14	5		100		698
totaal		21	36	27	11	5		100		1400

$$X^2 = 192 \quad Df.m. = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.5.

DE INSTITUTIONEEL-NORMATIEVE ORIENTATIE NAAR DE HIERARCHISCH-DOMINANTE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		institutioneel-normatieve oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
		1	2	3	4	5		
sterk ↓ ↓ ↓	1	9	19	57	15	—	100	54
	2	9	19	54	15	3	100	102
	3	9	20	43	17	11	100	246
	4	5	15	31	34	15	100	300
zwak	5	1	3	30	43	23	100	696
totaal		4	10	35	34	17	100	1400

$$\chi^2 = 236 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.6.

DE INNOVATION ORIENTATIE NAAR DE HIERARCHISCH-DOMINANTE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		innovation oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
		1	2	3	4	5		
sterk ↓ ↓ ↓	1	2	15	20	30	33	100	54
	2	3	22	16	17	42	100	102
	3	15	22	15	28	20	100	246
	4	23	33	12	26	6	100	300
zwak	5	39	31	12	13	5	100	696
totaal		27	29	13	19	12	100	1400

$$\chi^2 = 276 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel. B 4.1.7. DE WETTISCHE ORIENTATIE NAAR DE HIERARCHISCH-DOMINANTE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		wettische oriëntatie					zwak totaal %	abs. totaal
		sterk	→					
			1	2	3	4	5	
sterk ↓ zwak	1	X	59	17	24	X	100	54
	2	X	31	35	34	X	100	102
	3	X	31	33	36	X	100	246
	4	X	24	32	44	X	100	300
	5	X	21	29	50	X	100	690
totaal		X	26	30	44	X	100	1400

$$X^2 = 57 \quad \text{Dfm.} = 8 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.8. DE RELIGIEUS-EXCLUSIVISTISCHE ORIENTATIE NAAR DE HIERARCHISCH-DOMINANTE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		religieus-exclusivistische oriëntatie					zwak totaal %	abs. totaal
		sterk	→					
			1	2	3	4	5	
sterk ↓ zwak	1	2	24	7	30	37	100	54
	2	1	15	4	48	32	100	102
	3	--	7	1	30	53	100	246
	4	1	6	3	30	60	100	300
	5	--	1	1	25	70	100	628
totaal		1	6	2	30	61	100	1400

$$X^2 = 129 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel B.4.1.9. DE INSTITUTIONEEL-NORMATIEVE ORIENTATIE NAAR DE INSTITUTIONEEL-GODSDIENSTIGE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		institutioneel-normatieve oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
			1	2	3	4	5	
sterk ↓ ↓	1	13	22	44	18	3	100	297
	2	3	12	45	32	8	100	510
	3	1	4	27	43	25	100	377
	4	-	1	17	44	38	100	150
zwak	5	1	3	9	35	52	100	66
totaal		4	10	35	34	17	100	1400

$$\chi^2 = 388 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel B.4.1.10. DE INNOVATION ORIENTATIE NAAR DE INSTITUTIONEEL-GODSDIENSTIGE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		innovation oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
			1	2	3	4	5	
sterk ↓ ↓	1	12	23	15	28	22	100	297
	2	25	28	14	20	13	100	510
	3	35	31	12	16	6	100	377
	4	38	35	11	9	7	100	150
zwak	5	38	30	9	20	3	100	66
totaal		27	29	13	19	12	100	1400

$$\chi^2 = 124 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel. B.4.1.11. DE WETTISCHE ORIENTATIE NAAR DE INSTITUTIONEEL-GODSDIEN-
STIGE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSGROEP.

		wettische oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
			1	2	3	4	5	
sterk ↓	1	X	33	38	29	X	100	297
	2	X	27	30	43	X	100	510
	3	X	22	30	40	X	100	377
	4	X	18	24	58	X	100	150
	5	X	21	15	64	X	100	66
zwak								
totaal		X	26	30	44	X	100	1400

$$X^2 = 52 \quad Dfm. = 8 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.12. DE RELIGIEUS-EXCLUSIVITISCHE ORIENTATIE NAAR DE INSTI-
TUTIONEEL-GODSDIENSTIGE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDER-
ZOEKSPOPULATIE.

		religieus-exclusivistische oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
			1	2	3	4	5	
sterk ↓	1	1	12	3	36	48	100	297
	2	0	7	2	33	58	100	510
	3	--	3	3	27	67	100	377
	4	--	1	.	23	76	100	150
	5	--	3	2	21	74	100	66
zwak								
totaal		1	6	2	30	61	100	1400

$$X^2 = 69 \quad Dfm. = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.13. DE INNOVATION ORIENTATIE NAAR DE INSTITUTIONEEL-NORMATIEVE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		innovation oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
		1	2	3	4	5		
sterk ↓ ↓	1	16	23	20	20	21	100	61
	2	14	29	17	21	19	100	144
	3	22	26	14	21	17	100	490
	4	31	31	13	19	6	100	470
zwak	5	40	30	8	17	5	100	235
totaal		27	29	13	19	12	100	1400

$$X^2 = 87 \quad Df.m. = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.14. DE WETTISCHE ORIENTATIE NAAR DE INSTITUTIONEEL-NORMATIEVE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		wettische oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
		1	2	3	4	5		
sterk ↓ ↓	1	X	39	38	23	><	100	61
	2	X	36	35	29	X	100	144
	3	X	28	34	38	X	100	490
	4	X	22	27	51	X	100	470
zwak	5	X	17	24	59	X	100	235
totaal			26	30	44		100	1400

$$X^2 = 66 \quad Df.m. = 8 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.15. DE RELIGIEUS-EXCLUSIVISTISCHE ORIENTATIE NAAR DE INSTITUTIONEEL-NORMATIEVE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE .

		religieus-exclusivistische oriëntatie					totaal %	abs. totaal
		sterk	—————→			zwak		
		1	2	3	4	5		
sterk ↓	1	2	21	3	44	30	100	61
	2	1	11	4	39	45	100	144
	3	..	8	3	33	56	100	190
	4	0	3	2	27	68	100	470
zwak	5	0	3	1	22	74	100	235
totaal		1	6	2	30	61	100	1400

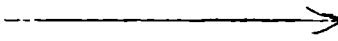
$$\chi^2 = 97 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.1.16. DE HIERARCHISCH-DONINANTE ORIENTATIE NAAR TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		sterk	—————→			zwak	totaal %	abs. totaal
		1	2	3	4	5		
rechtzinnigen		7	14	34	30	15	100	205
kerkelijk traditio- nelen		8	13	21	21	37	100	356
gematigd-kerkelijk traditionelen		2	5	23	14	56	100	134
progressief kerke- lijken		2	4	15	21	58	100	271
kerkelijk-vrijzinni- gen		1	1	6	18	74	100	255
zwak-kerkelijk vrij- zinnigen		1	3	7	24	65	100	179
totaal		4	7	18	21	50	100	1400

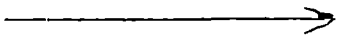
Tabel: B.1.17.

DE INNOVATION ORIENTATIE NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-
KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPU-
LATIE .

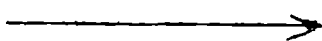
	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
rechtzinnigen	15	27	18	20	20	100	205
kerkelijk traditio- nelen	18	25	15	22	20	100	356
gematigd kerkelijk traditionelen	31	31	13	17	8	100	134
progressief kerke- lijken	27	28	10	26	9	100	271
kerkelijk vrijzinni- gen	33	31	12	14	5	100	255
zwak-kerkelijk vrij- zinnigen	39	34	10	14	3	100	179
totaal	27	29	13	19	12	100	1400

Tabel: B.1.18.

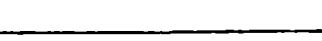
DE WETISCHE ORIENTATIE NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKE-
LIJKE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE

	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
rechtzinnigen	X	37	36	27	X	100	205
kerkelijk traditio- nelen	X	29	34	37	X	100	356
gematigd-kerkelijk traditionelen	X	26	34	40	X	100	134
progressief kerke- lijken	X	23	29	43	X	100	271
kerkelijk vrijzinni- gen	X	21	26	53	X	100	255
zwak-kerkelijk vrij- zinnigen	X	15	21	64	X	100	179
totaal	X	26	30	44	X	100	1400

Tabel B.4.1.19. DE RELIGIEUS-EXCLUSIVISTISCHE ORIËNTATIE NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIËNTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKS-POPULATIE.

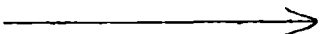
	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
rechtzinnigen	1	14	4	40	41	100	205
kerkelijk traditionelen	--	9	3	34	54	100	356
gematigd-kerkelijk traditionelen	-	5	2	31	62	100	134
progressief kerkelijken	1	5	1	29	64	100	271
kerkelijk vrijzinnigen	--	2	2	24	72	100	255
zuiver kerkelijk vrijzinnigen	--	2	1	21	76	100	179
totaal	1	6	2	30	61	100	1400

Tabel B.4.1.20. DE SPREIDING VAN DE HIERARCHISCH - DOMINANTE ORIËNTATIE ONDER DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN

	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hoofden van scholen	--	--	10	27	63	100	75
protestantleraren	--	7	4	15	74	100	73
docenten	--	1	7	19	73	100	490
ouders	7	12	26	23	32	100	762
totaal	7	7	18	21	50	100	1400

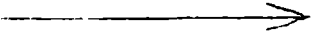
$\chi^2 = 285$ Dfm. = 12 $P < .001$

Tabel. B.4.1.21. DE SPREIDING VAN DE INSTITUTIONEEL-GODSDIENSTIGE ORIENTATIE
ONDER DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hoofden van scholen	32	36	24	7	1	100	75
godsdiensleraren	19	56	25	100	73
docenten	16	38	30	13	3	100	490
ouders	23	34	26	11	6	100	762
totaal	21	36	27	11	5	100	1400


$$X^2 = 46 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.22. DE SPREIDING VAN DE INSTITUTIONEEL-NORMATIEVE ORIENTATIE
ONDER DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hoofden van scholen	12	16	41	23	8	100	75
godsdiensleraren	3	18	37	37	5	100	73
docenten	4	9	34	38	15	100	490
ouders	3	10	35	32	20	100	762
totaal	4	10	35	34	17	100	1400


$$X^2 = 40 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.23 DE SPREIDING VAN DE INNOVATION ORIENTATIE ONDER DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hoofden van scholen	23	35	14	20	8	100	75
godsdiensleraren	64	25	3	7	1	100	73
docenten	33	32	12	14	9	100	490
ouders	20	26	15	24	15	100	762
totaal	27	29	13	19	12	100	1400

$$\chi^2 = 115 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.24 DE SPREIDING VAN DE WETTISCHE ORIENTATIE ONDER DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	sterk 				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hoofden van scholen	X	21	47	32	X	100	75
godsdiensleraren	X	25	37	38	X	100	73
docenten	X	22	31	47	X	100	490
ouders	X	28	28	44	X	100	762
totaal	X	26	30	44	X	100	1400

$$\chi^2 = .18 \quad \text{Dfm.} = 6 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.25. DE SPREIDING VAN DE RELIGIEUS-EXCLUSIVISTISCHE ORIENTATIE
ONDER DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	sterk →				zwak	totaal %	abs. totaal
	1	2	3	4	5		
hoofden van scholen	1	5	4	20	62	100	75
godsdiensleraren	-	3	-	26	71	100	73
docenten	0	4	2	31	63	100	100
ouders	0	0	2	31	59	100	762
totaal	1	6	2	30	61	100	1400

$$\chi^2 = 17 \quad \text{Df.} = 12 \quad .10 < P < .20$$

Tabel: B.4.1.26. VOOR HET V.H.M.O. DE TYPEN VAN RELIGIEUS KERKELIJKE ORIENTATIE
NAAR DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	rechtzinnigen	kerkelijk traditionelen	gem. kerkelijke traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zuiverloze lijk vrijzinnigen	totaal %	abs. totaal
hoofden van scholen	29	20	14	7	14	7	100	14
godsdiensleraren	20	33	13	27	7	-	100	11
docenten	14	26	13	14	13	15	100	100
ouders	17	24	10	20	10	11	100	151
totaal	16	26	12	17	17	12	100	269

Tabel: B.4.1.27. VOOR HET U.L.O. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE
NAAR DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	rechtzinnig	kerkelijk traditionelen	gem.-kerke- lijk traditio- nelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	abs. totaal
hoofden van scholen	27	33	-	33	-	7	100	15
godsdienstleraren	20	26	7	40	7	-	100	11
docenten	23	23	12	15	17	10	100	98
ouders	16	23	5	24	18	14	100	152
totaal	19	24	8	22	16	11	100	280

Tabel: B.4.1.28. VOOR HET L.T.B.O. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE
NAAR DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	rechtzinnig	kerkelijk traditionelen	gem.-kerke- lijk traditio- nelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	abs. totaal
hoofden van scholen	38	50	12	-	-	-	100	8
godsdienstleraren	33	33	17	-	17	-	100	6
docenten	24	21	-	31	12	12	100	33
ouders	28	35	1	13	14	9	100	69
totaal	28	32	2	16	13	9	100	116

Tabel: B.4.1.29. VOOR HET N.O.(JONGENS) DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	rechtzinnigen	kerkelijk traditionelen	gem.-kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	abs. totaal
hoofden van scholen	14	42	-	14	14	14	100	7
godsdiensleraren	42	29	-	29	-	-	100	7
docenten	7	21	5	34	26	7	100	58
ouders	15	30	10	23	8	14	100	79
totaal	13	27	7	27	15	11	100	151

Tabel: B.4.1.30. VOOR HET N.O. (MEISJES) DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	rechtzinnigen	kerkelijk traditionelen	gem.-kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	abs. totaal
hoofden van scholen	12	25	25	13	25	-	100	8
godsdiensleraren	-	25	-	25	50	-	100	3
docenten	9	30	13	18	14	16	100	63
ouders	12	29	12	14	14	19	100	78
totaal	10	29	12	16	17	16	100	157

Tabel: B.4.1.31. VOOR HET G.L.O. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	rechtzinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd-kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	abs. totaal
hoofden van scholen	35	18	17	13	17	-	100	23
godsdiensleraren	18	23	14	27	18	-	100	22
docenten	8	21	12	16	28	15	100	129
ouders	5	24	11	19	23	18	100	233
totaal	9	23	11	18	24	15	100	407

Tabel: B.4.1.32. DE VERDELING VAN DE LEEFTIJD NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

	jonger dan 30 jaar	30-34 jaar	35-39 jaar	40-44 jaar	45-49 jaar	50-54 jaar	55-59 jaar	60-64 jaar	65 jaar en ouder	totaal
rechtzinnigen	3	7	12	12	18	19	33	27	-	15
kerkelijk traditionelen	15	15	20	25	30	30	34	41	-	25
gematigd-kerkelijk traditionelen	20	8	12	7	9	6	4	8		9
progressief kerkelijken	18	20	17	20	21	24	16	12	100	20
kerkelijk vrijzinnigen	26	24	22	23	14	13	7	10	-	18
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	18	26	17	13	8	8	6	2	100	13
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	(152)	(142)	(185)	(277)	(275)	(167)	(111)	(51)	(1)	(1361)

$$\chi^2 = 185 \quad \text{Df.m.} = 40 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.33. DE BURGERLIJKE STAAT VAN DE DOCENTEN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE.

	leek							verti- kale per- centages voor de ouders:
	priester	broeder	zuster	ongehuwd	gehuwd	gehuwd geweest	totaal	
rechtzinnigen	26	14	25	9	16	14	16	13
kerkelijk tradi- tionelen	31	50	43	18	24	14	25	26
gematigd-kerkelijk traditionelen	7	-	3	20	9	-	11	9
progressief kerke- lijken	24	22	18	13	20	57	19	19
kerkelijk vrij- zinnigen	12	14	11	22	20	14	19	18
zwak-kerkelijk vrij- zinnigen	-	-	-	18	11	-	10	15
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100
	(88)	(14)	(28)	(148)	(347)	(7)	(632)	(762)

$$\chi^2 = 75 \quad \text{Dfm.} = 25 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.34 HET GESLACHT VAN DE DOCENTEN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE.

	man	vrouw	totaal
rechtzinnigen	18	11	16
kerkelijk traditionelen	25	25	25
gematigd-kerkelijk traditio- nelen	9	15	11
progressief kerkelijken	20	17	19
kerkelijk vrijzinnigen	18	21	19
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	10	11	10
totaal	100	100	100
	(475)	(155)	(630)

$$\chi^2 = 9 \quad \text{Dfm.} = 5 \quad .10 < P < .20$$

Tabel: B.4.1.35. HET SOCIALE MILIEU VAN DE OUDERS NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE.

	ondernemers vrije beroe- pen, hoger personeel	middelbaar personeel	zelfstandi- ge midden- stand	agrariërs	lager personeel	geschoolde arbeiders	ongeschoolde arbeiders	totaal
rechtzinnigen	9	14	13	30	5	13	14	14
kerkelijk-tradi- tionelen	13	21	18	41	26	28	30	26
gematigd-kerkelijk traditionelen	9	10	16	1	12	10	3	9
progressief kerke- lijken	32	16	19	12	23	17	24	19
kerkelijk vrij- zinnigen	24	20	19	11	20	15	15	17
zwak-kerkelijk vrij- zinnigen	13	19	15	5	14	17	14	15
totaal	100 (46)	100 (144)	100 (85)	100 (78)	100 (111)	100 (149)	100 (139)	100 (752)

$$X^2 = 75 \quad \text{Dfm.} = 30 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.36. HET BEROEPSNIVEAU VAN DE VADERS VAN DOCENTEN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE.

	ondernemers vrije beroe- pen, hoger personeel	middelbaar personeel	zelfstandi- ge midden- stand	agrariërs	lager personeel	geschoolde arbeiders	ongeschoolde arbeiders	totaal
rechtzinnigen	26	15	14	20	16	10	11	16
kerkelijk tradi- tionelen	28	28	29	24	15	20	28	25
gematigd-kerke- lijk traditionelen	6	11	14	6	13	6	14	11
progressief kerke- lijken	13	15	20	27	16	27	19	19
kerkelijk vrij- zinnigen	19	21	15	14	22	27	21	19
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	8	10	8	9	18	10	7	10

Tabel: B.4.1.37. HET OPLEIDINGSNIVEAU VAN DE OUDERS NAAR TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE.

	lager onderwijs	(uitge- breid) lager be- roepsonder wijs	uitgebreid algemeen- vormend onderwijs	middelbaar en hoger be- roepsonder- wijs	middelbaar en hoger al- gemeen vorm- end onder- wijs	totaal
rechtzinnigen	13	15	7	20	5	14
kerkelijk tradi- tionelen	29	30	17	20	19	26
gematigd-kerke- lijk traditionelen	8	6	17	8	12	9
progressief kerke- lijken	23	19	12	16	21	19
kerkelijk vrij- zinnigen	15	17	21	17	25	17
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	12	13	26	17	18	15
totaal	100	100	100	100	100	100
	(194)	(312)	(72)	(101)	(73)	(752)

$$\chi^2 = 45 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad .001 < P < .01$$

Tabel: B.4.1.38. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR DE PERCENTAGE KATHOLIEKEN IN DE WOONGEMEENTE EN NAAR DE URBANISATIEGRAAD VAN DE WOONGEMEENTE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKS-POPULATIE.

urbanisatie- graad	percentage katholieken	rechtzinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd-kerke- lijk traditio- nelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	abs.totaal
platte- lands- gemeente A1 + A2	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	-	50	50	-	-	-	100	2
	50 tot 80%	16	34	8	34	-	8	100	12
	80% en meer	17	25	12	22	19	5	100	83
	totaal	16	28	12	23	16	5	100	97
platte- lands- gemeente A3 + A4	tot 10%	-	-	-	-	-	100	100	1
	10 tot 20%	25	50	-	-	25	-	100	1
	20 tot 50%	50	50	-	-	-	-	100	2
	50 tot 80%	-	50	50	-	-	-	100	2
	80% en meer	10	20	5	29	24	12	100	61
	totaal	11	23	6	26	23	11	100	70
verstedel- ijkt plat- teland B1 + B2 + B3	tot 10%	-	-	50	-	50	-	100	2
	10 tot 20%	-	20	20	40	20	-	100	5
	20 tot 50%	20	37	5	22	11	5	100	142
	50 tot 80%	14	29	14	-	43	-	100	7
	80% en meer	17	30	10	20	13	10	100	175
	totaal	18	32	8	21	13	8	100	331
kleine steden C1 + C2 + C3	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	6	23	6	29	18	18	100	17
	20 tot 50%	19	24	6	21	22	8	100	123
	50 tot 80%	33	-	33	34	-	-	100	3
	80% en meer	14	21	12	20	15	18	100	139
	totaal	16	22	10	21	18	13	100	282
middel- grote steden C4	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	20	30	10	25	10	5	100	20
	50 tot 80%	-	-	-	-	-	-	-	-
	80% en meer	11	22	10	20	21	16	100	135
	totaal	12	23	10	21	20	14	100	155
grote steden C5	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	10	24	9	16	23	18	100	291
	50 tot 80%	-	-	-	-	33	67	100	3
	80% en meer	17	23	11	16	17	16	100	159
	totaal	12	23	10	16	21	18	100	453

Tabel: B.4.1.39. DE SPREIDING VAN DE INGROUP-MENTALITEIT NAAR DE SPREIDING VAN HET MINDERHEIDSBEWUSTZIJN VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		ingroup-mentaliteit					totaal %	abs. totaal
		sterk	→			zwak		
		1	2	3	4	5		
sterk ↓	1	27	64	9	-	-	100	11
	2	24	24	43	9	-	100	21
	3	10	31	31	4	24	100	29
	4	7	15	36	27	15	100	118
zwak	5	1	2	15	32	50	100	1221
totaal		2	4	18	31	45	100	1400

$$X^2 = 253 \quad Df.m. = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.40. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE HOOFDEN VAN SCHOLEN

	minder- heids be- wust	sterke in- group-men- taliteit	zwakke in- group-men- taliteit	geen in- group-men- taliteit	totaal %	abs. totaal
rechtzinnigen	5	24	47	24	100	21
kerkelijk tradi- tionelen	5	18	27	50	100	22
gematigd-kerke- lijk traditionelen	-	11	33	56	100	9
progressief kerke- lijken	-	27	18	55	100	11
kerkelijk vrijzinni- gen	-	-	22	78	100	9
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	-	-	-	100	100	3
totaal	3	17	31	49	100	75

$$X^2 = 16 \quad Df.m. = 15 \quad .30 < P < .50$$

Tabel: B.4.1.41. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE GODSDIENSTLERAREN

	minderheids- bewust	sterke in- group-men- taliteit	zwakke in- group-men- taliteit	geen in- group-men- taliteit	totaal %	abs. totaal	
rechtzinnigen	-	20	27	53	100	15	
kerkelijk tradi- tionelen	5	5	55	35	100	20	
gematigd-kerke- lijk traditionelen	-	-	43	57	100	7	
progressief kerke- lijken	20	-	25	55	100	20	
kerkelijke vrijzin- nigen	-	-	27	73	100	11	
zwak-kerkelijk vrij- zinnigen	-	-	-	-	-	-	
totaal	7	5	36	52	100	73	*)

Tabel: B.4.1.42. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE DOCENTEN.

	minderheids- bewust	sterke in- group-men- taliteit	zwakke in- group-men- taliteit	geen in- group-men- taliteit	totaal %	abs. totaal	
rechtzinnigen	6	30	38	26	100	66	
kerkelijk-traditio- nelen	7	21	30	42	100	115	
gematigd-kerkelijk traditionelen	-	6	31	63	100	52	
progressief kerke- lijken	2	14	30	54	100	92	
kerkelijk vrij- zinnigen	1	7	20	72	100	101	
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	1	2	22	75	100	64	
totaal	3	14	28	55	100	490	

$$\chi^2 = 72 \quad \text{Dfm.} = 15 \quad P < .001$$

$$*) \chi^2 = 22 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad .02 < P < .05$$

Tabel: B.4.1.43. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE OUDERS.

	minderheids- bewust	sterke in- group-men- taliteit	zwakke in- group-men- taliteit	geen in- group-men- taliteit	totaal %	abs. totaal
rechtzinnigen	32	24	31	13	100	103
kerkelijk tradi- tionelen	36	24	24	16	100	199
gematigd-kerkelijk traditionelen	14	9	27	50	100	66
progressief kerke- lijken	14	18	37	31	100	148
kerkelijk vrij- zinnigen	9	14	25	52	100	134
zwak-kerkelijk vrij- zinnigen	9	4	22	65	100	112
totaal	20	17	28	35	100	762

$$X^2 = 161 \quad \text{Dfm.} = 15 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.44. DE VERDELING VAN DE LEEFTIJD NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

	jonger dan 30 jaar	30-34 jaar	35-39 jaar	40-44 jaar	45-49 jaar	50-54 jaar	55-59 jaar	60-64 jaar	65 jaar en ouder	totaal
minderheidsbewust	1	5	7	14	14	20	31	20	-	13
sterke ingroup- mentaliteit	6	7	12	13	22	20	21	22	-	15
zwakke ingroup- mentaliteit	29	30	30	30	28	28	21	25	100	29
geen ingroup- mentaliteit	64	58	51	43	36	32	27	33	-	43
totaal	100 (152)	100 (142)	100 (185)	100 (277)	100 (275)	100 (167)	100 (111)	100 (51)	100 (1)	100 (1361)

$$X^2 = 141 \quad \text{Dfm.} = 24 \quad P < .001$$

Tabell. B.4.1.45. DE BURGERLIJKE STAAT VAN DE DOCENTEN NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT.

	priester	broeder	zuster	leek			totaal	vertikale percenta- ges voor de ouders.
				ongehuwd	gehuwd	gehuwd geweest		
minderheidsbewust	5	1	14	3	3	1	4	20
sterke ingroup- mentaliteit	8	14	14	9	17	1	13	17
zwakke ingroup- mentaliteit	34	29	22	26	30	29	29	28
geen ingroup- mentaliteit	53	57	50	62	50	71	54	35
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100
	(88)	(14)	(28)	(148)	(347)	(7)	(632)	(762)

$$\chi^2 = 23 \quad \text{Dfm.} = 15 \quad .05 < P < .10$$

Tabell. B.4.1.46. HET GESLACHT VAN DE DOCENTEN NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT.

	man	vrouw	totaal
minderheidsbewust	3	6	4
sterke ingroup- mentaliteit	15	9	13
zwakke ingroup- mentaliteit	29	29	29
geen ingroup- mentaliteit	53	56	54
totaal	100	100	100
	(475)	(155)	(630)

$$\chi^2 = 6 \quad \text{Dfm.} = 3 \quad .10 < P < .20$$

Tabel: B.4.1.47. HET SOCIALE MILIEU VAN DE OUDERS NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT.

	ondernemers, vrije beroep- en, hoger personeel	middelbaar personeel	zelfstandige middenstand	agrariërs	lager personeel	geschoolde arbeiders	ongeschool- de arbeiders	totaal
minderheidsbewust	4	9	15	46	14	21	31	20
sterke ingroup- mentaliteit	22	13	14	28	13	17	18	17
zwakke ingroup- mentaliteit	30	28	33	14	28	30	27	28
geen ingroup- mentaliteit	44	50	38	12	45	32	24	35
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100
	(46)	(144)	(85)	(78)	(111)	(149)	(139)	(752)

$$X^2 = 98 \quad \text{Dfm.} = 18 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.48. HET OPLEIDINGSNIVEAU VAN DE OUDERS NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT.

	lager onderwijs	uitgebreid lager be- roepsonder- wijs	uitgebreid algemeen- vormend-on- derwijs	middelbaar en hoger beroepson- derwijs	middelbaaren hoger alge- meen-vormend onderwijs	totaal
minderheidsbewust	31	23	8	12	2	20
sterke ingroup- mentaliteit	19	19	10	15	14	17
zwakke ingroup- mentaliteit	23	29	29	33	25	28
geen ingroup- mentaliteit	27	29	53	40	59	35
totaal	100	100	100	100	100	100
	(194)	(312)	(72)	(101)	(73)	(752)

$$X^2 = 63 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.49. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT NAAR HET PERCENTAGE KATHOLIEKEN IN DE WOONGEMEENTE EN NAAR DE URBANISATIEGRAAD VAN DE WOONGEMEENTE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

urbanisatie- graad	percentage katholieken	mindereheidsbe- wustzijn	sterke ingroup- mentaliteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal %	abs. totaal
platte-lands- gemeente	tot 10%	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	-	50	-	50	100	2
A1 + A2	50 tot 80%	50	-	25	25	100	12
	80% en meer	24	22	22	32	100	83
	totaal	27	19	22	31	100	97
platte-lands- gemeente	tot 10%	-	-	-	100	100	1
	10 tot 20%	25	25	25	25	100	4
	20 tot 50%	-	-	100	-	100	2
A3 + A4	50 tot 80%	-	-	-	100	100	2
	80% en meer	18	16	48	18	100	61
	totaal	17	16	46	21	100	70
verstedelijkt plat- teland	tot 10%	-	-	-	100	100	2
	10 tot 20%	-	20	40	40	100	5
	20 tot 50%	12	13	35	40	100	142
B1 + B2 + B3	50 tot 80%	29	-	14	57	100	7
	80% en meer	19	21	27	33	100	175
	totaal	16	17	30	37	100	331
kleine steden	tot 10%	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	29	42	29	100	17
C1 + C2 + C3	20 tot 50%	7	20	32	41	100	123
	50 tot 80%	-	33	34	33	100	3
	80% en meer	16	13	27	44	100	139
	totaal	11	17	30	42	100	284
middel- grote steden	tot 10%	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	20	5	50	25	100	20
C4	50 tot 80%	-	-	-	-	-	-
	80% en meer	12	13	19	56	100	135
	totaal	13	12	23	52	100	155
grote steden	tot 10%	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	8	9	29	54	100	291
C5	50 tot 80%	-	-	-	100	100	3
	80% en meer	9	20	21	50	100	159
	totaal	8	13	26	53	100	453
totaal-generaal		13	15	28	44	100	1388

Tabel: B.4.1.50. DE VERZUILINGSGRAAD NAAR DE SPREIDING VAN DE VERZUILINGS-
MENTALITEIT VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		uitsluitend katholieke verenigingen	ook niet katholieke verenigingen	uitsluitend niet katho- lieke ver- enigingen	is geen lid	totaal
sterk	1	28	17	10	16	23
↓	2	35	33	12	35	33
	3	20	25	34	27	23
↓	4	10	16	25	14	13
zwak	5	7	9	19	8	8
totaal		100 (213)	100 (377)	100 (73)	100 (132)	100 (1400)

$$\chi^2 = 68 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.1.51. DE VERDELING VAN DE LEEFTIJD NAAR DE SPREIDING VAN DE
VERZUILINGSMENTALITEIT VOOR GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		jonger dan 30 jaar	30-34 jaar	35-39 jaar	40-44 jaar	45-49 jaar	50-54 jaar	55-59 jaar	60-64 jaar	65 jaar en ouder	totaal
sterk	1	14	11	13	26	27	34	31	23	100	23
↓	2	26	24	38	32	32	35	43	45	-	33
	3	28	29	25	22	21	20	13	22	-	23
↓	4	17	20	16	13	12	7	10	8	-	13
zwak	5	15	16	8	7	8	4	3	2	-	8
totaal		100 (152)	100 (142)	100 (185)	100 (277)	100 (275)	100 (167)	100 (111)	100 (51)	100 (1)	100 (1361)

$$\chi^2 = 108 \quad \text{Dfm.} = 32 \quad P < .001$$

Tabel. B.4.1.52. DE BURGERLIJKE STAAT VAN DE DOCENTEN NAAR DE SPREIDING VAN DE VERZUILINGSMENTALITEIT.

		leek							verti- kale percen- tages voor de ouders.
		priester	broeder	zuster	ongetrouwd	getrouwd	getrouwd getrouwd	totaal	
sterk	1	11	14	28	13	13	29	14	30
↓	2	41	43	54	32	35	42	36	31
	3	32	29	11	28	28	-	28	19
	4	9	14	7	16	13	29	13	13
zwak	5	7	-	-	1	11	-	9	7
totaal		100	100	100	100	100	100	100	100
		(88)	(14)	(28)	(148)	(347)	(7)	(632)	(762)

$$\chi^2 = 26 \quad Df.m. = 20 \quad .10 < P < .20$$

Tabel: B.4.1.53. HET GESLACHT VAN DE DOCENTEN NAAR DE SPREIDING VAN DE VERZUILINGSMENTALITEIT

		man	vrouw	totaal
sterk	1	13	17	14
↓	2	36	36	36
	3	28	25	28
	4	13	13	13
zwak	5	10	9	9
totaal		100	100	100
		(475)	(155)	(630)

$$\chi^2 = 2 \quad Df.m. = 4 \quad .80 < P < 0.90$$

Tabel: B.4.1.54. HET SOCIALE MILIEU VAN DE OUDERS NAAR DE SPREIDING VAN DE VERZUILINGSMENTALITEIT.

		ondernemers, vrije beroepen, hoger personeel	middelbaar personeel	zelfstandige niddenstand	agrariërs	lager personeel	geschoolde arbeiders	ongeschoolde arbeiders	totaal
sterk	1	22	20	27	43	24	38	35	30
	2	28	28	28	39	34	29	32	31
	3	26	24	18	9	21	17	16	19
↓	4	11	21	18	4	14	9	11	13
zwak	5	13	7	9	4	7	7	6	7
totaal		100	100	100	100	100	100	100	100
		(46)	(144)	(85)	(78)	(111)	(149)	(139)	(752)

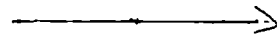
$$X^2 = 48 \quad \text{Dfm.} \quad 24 \quad .001 < P < .01$$

Tabel: B.4.1.55. HET OPLEIDINGSNIVEAU VAN DE OUDERS NAAR DE SPREIDING VAN DE VERZUILINGSMENTALITEIT.

		lager onder- wijs	(uitgebreid) lager be- roepsonder- wijs	uitgebreid algemeen vormend-on- derwijs	middelbaar en hoger beroeps onderwijs	middelbaar en hoger al- gemeen-on- derwijs	totaal
sterk	1	35	37	15	21	14	30
	2	31	34	32	28	19	31
	3	17	14	25	24	31	19
↓	4	9	10	17	23	22	13
zwak	5	8	5	11	4	14	7
totaal		100	100	100	100	100	100
		(194)	(312)	(72)	(101)	(73)	(752)

$$X^2 = 71 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel B.4.1.56. DE SPREIDING VAN DE VERZUILLINGSMENTALITEIT NAAR HET PERCENTAGE KATHOLIEKEN IN DE WOONGEMEENTE EN NAAR DE URBANISATIEGRAAD VAN DE WOONGEMEENTE VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSPOPULATIE.

urbanisatie- graad	percentage katholieken	sterk 				zwak		abs. totaal
		1	2	3	4	5	%	
platte- lands- gemeente A1 + A2	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	50	-	50	-	-	100	2
	50 tot 80%	66	17	17	-	-	100	12
	80% en meer	15	41	23	10	7	100	83
	totaal	26	37	23	8	6	100	97
platte- lands- gemeente A3 + A4	tot 10%	-	-	-	100	-	100	1
	10 tot 20%	50	25	-	-	25	100	4
	20 tot 50%	100	-	-	-	-	100	2
	50 tot 80%	-	50	-	50	-	100	2
	80% en meer	26	38	16	10	12	100	61
	totaal	29	35	14	11	11	100	70
verstedee- lijkt plat- teland B1 + B2 + B3	tot 10%	-	-	50	50	-	100	2
	10 tot 20%	40	20	20	-	20	100	5
	20 tot 50%	32	34	21	10	3	100	142
	50 tot 80%	57	14	29	-	-	100	7
	80% en meer	28	27	21	14	10	100	175
	totaal	30	30	21	12	7	100	331
kleine steden C1 + C2 + C3	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	17	35	24	12	12	100	17
	20 tot 50%	19	41	27	7	6	100	123
	50 tot 80%	33	34	-	33	-	100	3
	80% en meer	24	39	16	14	7	100	139
	totaal	21	40	21	11	7	100	282
middel- grote steden C4	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	20	27	24	8	4	100	20
	50 tot 80%	-	-	-	-	-	-	-
	80% en meer	21	20	27	19	13	100	135
	totaal	22	21	27	18	12	100	155
grote steden C5	tot 10%	-	-	-	-	-	-	-
	10 tot 20%	-	-	-	-	-	-	-
	20 tot 50%	18	36	26	13	7	100	291
	50 tot 80%	-	-	33	67	-	100	3
	80% en meer	17	35	20	15	13	100	159
	totaal	18	35	24	14	9	100	453
totaal generaal		23	33	23	13	8	100	1388

Tabel: B.4.1.57. DE SPREIDING VAN DE VERZUIILINGSMENTALITEIT NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR ONDERZOEKSGROEP DOCENTEN.

religieus-kerkelijke oriëntatie	ingroup mentaliteit	sterk	—————→				zwak	totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4	5			
recht-zinnigen	minderheidsbewust	75	25	-	-	-	100	4	
	sterke ingroup-ment.	20	60	20	-	-	100	20	
	zwakke ingroup-ment.	32	48	16	-	4	100	25	
	geen ingroup-ment.	18	23	53	6	-	100	17	
	totaal	27	44	26	2	1	100	66	
kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	25	25	50	-	-	100	8	
	sterke ingroup-ment.	33	54	13	-	-	100	24	
	zwakke ingroup-ment.	23	54	14	6	3	100	35	
	geen ingroup-ment.	13	52	25	8	2	100	48	
	totaal	21	51	21	5	2	100	115	
gematigd-kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	-	-	-	-	-	-	-	
	sterke ingroup-ment.	-	67	33	-	-	100	3	
	zwakke ingroup-ment.	13	31	37	6	13	100	16	
	geen ingroup-ment.	18	34	18	21	9	100	33	
	totaal	15	35	25	17	8	100	52	
progressief kerkelijken	minderheidsbewust	50	50	-	-	-	100	2	
	sterke ingroup-ment.	39	15	46	-	-	100	13	
	zwakke ingroup-ment.	41	15	33	7	4	100	27	
	geen ingroup-ment.	12	30	44	6	8	100	50	
	totaal	17	32	41	5	5	100	92	
kerkelijk vrij-zinnigen	minderheidsbewust	-	100	-	-	-	100	1	
	sterke ingroup-ment.	14	43	14	29	-	100	7	
	zwakke ingroup-ment.	10	35	20	15	20	100	20	
	geen ingroup-ment.	1	18	37	29	15	100	73	
	totaal	4	24	31	26	15	100	101	
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	-	-	-	100	-	100	1	
	sterke ingroup-ment.	-	-	100	-	-	100	1	
	zwakke ingroup-ment.	-	-	43	14	43	100	14	
	geen ingroup-ment.	-	10	15	33	42	100	48	
	totaal	-	8	22	30	40	100	64	
totaal-generaal		14	34	28	13	11	100	490	

Bijlage-tabellen bij paragraaf 2, hoofdstuk 4.
"Identificatie en motivatie".

Tabellen: B.4.2.1. t/m B.4.2.46.

Tabel: B.4.2.1. OVERWOGEN OM HET KIND NAAR EEN NIET-KATHOLIEKE SCHOOL TE ZENDEN NAAR DE SCHOOLSOORT VAN DE OUDERS .

	ja, maar niet gedaan						
	katholieke school was dichterbij	om overige of geen redenen	1 + 2	niet over gedacht	weet het niet	totaal %	totaal abs.
v.h.m.o.	1	8	1	90	1	100	151
u.l.o.	1	9	1	90	1	100	152
l.t.b.o.	1	3	1	97	1	100	69
n.o.-jongens	1	4	1	95	1	100	79
n.o.-meisjes	3	5	1	91	1	100	78
g.l.o.	0	2	0	98	0	100	233
totaal	1	5	1	92	1	100	762

Tabel: B.4.2.2. DE MENING OVER HET VOORTBESTAAN VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VOOR HOOFDEN, GODSDIENSTLERAREN, DOCENTEN EN OUDERS.

	blijven bestaan	verdwijnen	hangt ervan af	geen mening	totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	82	12	3	3	100	75
godsdienstleraren	73	25	1	1	100	73
docenten	71	20	6	3	100	485
ouders	83	12	3	2	100	761
totaal	78	15	4	3	100	1394

Tabel: B.4.2.3. DE WAARDERING VAN DE HOOFDTIT VAN SCHOLEN VOOR HET BESTAAN VAN
ONDERSCHEIDEN VERZUIJDE ORGANISATIES.

	noodzakelijk	wenselijk	overbodig	onjuist	geen mening	totaal %	totaal abs.
onderwijs	58	36	5	1	-	100	75
kranten	31	64	4	1	-	100	75
jeugdverenigingen	29	58	9	1	3	100	75
ziekenhuizen	27	59	12	1	1	100	75
omroep	23	57	19	1	-	100	75
vakbeweging	20	46	25	8	1	100	75
politieke partij	15	63	21	1	-	100	75
sportverenigingen	2	52	35	7	4	100	75

Tabel: B.4.2.4. DE WAARDERING VAN DE HOOFDTITULAREN VOOR HET BESTAAN VAN
ONDERSCHEIDEN VERZUIJDE ORGANISATIES.

	noodzakelijk	wenselijk	overbodig	onjuist	geen mening	totaal %	totaal abs.
onderwijs	49	40	10	1	-	100	73
jeugdverenigingen	36	55	9	-	-	100	73
kranten	27	65	8	-	-	100	73
ziekenhuizen	19	67	14	-	-	100	73
politieke partij	18	44	32	5	1	100	73
omroep	16	62	18	1	3	100	73
vakbeweging	12	48	34	2	1	100	73
sportverenigingen	10	41	44	1	4	100	73

Tabel: B.4.2.5. DE WAARDERING VAN DE DOCENTEN VOOR HET BESTAAN VAN ONDER-
SCHEIDEN VERZUIJDE ORGANISATIES.

	noodzakelijk	wenselijk	overbodig	onjuist	geen mening	totaal %	totaal abs.
onderwijs	47	41	9	1	2	100	490
jeugdverenigingen	31	52	15	1	1	100	490
kranten	30	57	12	1	0	100	490
ziekenhuizen	23	47	27	2	1	100	490
omroep	19	52	24	3	2	100	490
politieke partij	18	44	29	7	2	100	490
vakbeweging	17	42	32	4	5	100	490
sportvereniging	3	42	45	7	3	100	490

Tabel: B.4.2.6. DE MENING OVER HET VOORTBESTAAN VAN KATHOLIEK ONDERWIJS
NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		blijven bestaan	verdwijnen	hangt er van af	geen mening	totaal %	totaal abs.
zwak	1	53	36	10	1	100	96
	2	71	19	5	5	100	101
	3	86	10	2	2	100	131
	4	88	8	2	2	100	215
sterk	5	95	2	1	2	100	219
totaal		83	12	3	2	100	762

$$\chi^2 = 115 \text{ Df} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.7. OVERTWOGEN OM HET KID NAAR EEN NIET-KATHOLIEKE SCHOOL
TE ZENDEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE
OUDERS.

		ja, maar niet gedaan				weet het niet	totaal %	totaal abs.
		katholieke school was dichterbij	om overige redenen of geen rede- nen	1 + 2	neen			
zwak	1	2	20	2	73	3	100	96
	2	-	11	1	88	-	100	101
	3	-	4	-	95	1	100	131
	4	1	4	1	94	-	100	215
sterk	5	1	2	-	97	-	100	219
totaal		1	6	0	92	1	100	762

Tabel: B.4.2.8. OVERTWOGEN OM AAN EEN NIET-KATHOLIEKE SCHOOL LES TE GEVEN
NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE DOCENTEN.

		ja, maar niet gedaan						
		om zake- lijke re- denen	om tradi- tionele of principie- le redenen	1 + 2	neen	totaal %	totaal abs.	
zwak	1	20	3	-	72	100	117	
↓	2	17	3	-	80	100	104	
	3	13	6	2	79	100	111	
	4	8	7	-	85	100	72	
sterk	5	3	3	-	94	100	70	
totaal		13	5	1	81	100	474	

Tabel: B.4.2.9. DE BREIDWIDT OM DIGN KINTJEREN NAAR OECUMENISCHE SCHOLLEN
TE ZIEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VOOR CHTLE
ONDERZOEKSPOPULATIE.

		ja								
		zonder meer	uitgezonderd lager onder- wijs	uitgezonderd bepaalde ty- pen	2 + 3	indien nood- zakelijk	weet het niet	neen	totaal %	totaal abs.
zwak	1	70	6	0	2	8	3	5	100	237
↓	2	53	10	-	2	19	4	12	100	220
	3	33	6	-	3	27	6	25	100	258
	4	25	5	-	2	29	2	37	100	314
sterk	5	10	4	-	2	33	3	48	100	300
totaal		37	6	0	2	24	3	28	100	1329

Tabel: B.4.2.10. DE NADLEN VERBONDEN AAN HET KATHOLIEK ONDERWIJS NAAR DE
PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VOOR CHTLE ONDERZOEKSPOPULATIE.

		ja						
		neen	varroge isolement	andere	2 + 3	geen mening	totaal %	totaal abs.
zwak	1	23	53	14	4	1	100	168
↓	2	39	49	9	1	2	100	157
	3	60	32	6	1	1	100	200
	4	67	23	5	1	4	100	268
sterk	5	72	14	5	1	2	100	267
totaal		57	32	7	2	2	100	1070

Tabel: B.4.2.11.

DE CONFESSIONALITEIT DER SCHOLEN WAARAAN RESPONDENTEN
ALS DOCHTER VERBONDEN IS GEWIST NAAR DE PERSOONLIJKE
IDENTIFICATIE.

		ook niet- katholieke scholen	uitsluitend katholieke scholen	totaal %	totaal abs.
zwak	1	15	35	100	132
↓	2	12	33	100	111
↓	3	15	35	100	123
↓	4	16	34	100	95
sterk	5	13	37	100	85
totaal		14	86	100	551

$$X^2 = 1 \quad Df = 4 \quad .95 < P < .90$$

Tabel: B.4.2.12.

DE ERVARING MET KATHOLIEK ONDERWIJS IN HET GEZIN
NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		alle oplei- dingen katholiek	gedeeltelijke of gehele op- leiding niet- katholiek	totaal %	totaal abs.
zwak	1	22	73	100	96
↓	2	22	73	100	101
↓	3	34	66	100	131
↓	4	33	62	100	215
sterk	5	47	52	100	219
totaal		36	64	100	762

$$X^2 = 32 \quad Df = 5 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.13.

DE CIEDOCETRDTE VAKKEN VAN DE DOCENTEN VOOR ALLE SCHOOL-
TYPEN TEZAMEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE.

		lager onder- wijs	A-vakken	B-vakken	praktijk- vakken	2 + 3	2 + 4	3 - "	2 + 3 + 4	totaal
zwak	1	21	31	33	26	10	25	28	20	25
↓	2	21	24	20	20	21	13	39	33	22
	3	26	17	31	23	23	25	11	40	23
↓	4	19	14	3	13	23	25	5	-	15
sterk	5	13	14	3	13	13	12	17	7	15
totaal		100	100	100	100	100	100	100	100	100
		(126)	(144)	(36)	(92)	(39)	(24)	(13)	(15)	(434)

$$\chi^2 = 31 \quad \text{Dfm.} = 28 \quad .50 < P < .30$$

Tabel: B.4.2.14.

DE LEEFTIJD VAN DE OUDERS NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTI-
FICATIE.

		jonger dan 30 jaar	30 - 34 jaar	35 - 39 jaar	40 - 44 jaar	45 - 49 jaar	50 - 54 jaar	55 - 59 jaar	60 - 64 jaar	65 jaar en ouder	totaal
zwak	1	-	16	21	14	12	5	10	6	-	13
↓	2	-	32	16	12	16	7	8	-	-	13
	3	-	11	21	17	18	20	10	17	-	17
↓	4	80	27	27	27	25	35	26	33	-	23
sterk	5	20	14	15	30	25	33	40	44	-	29
totaal		100	100	100	100	100	100	100	100	-	100
		(5)	(44)	(98)	(209)	(198)	(123)	(61)	(18)	-	(756)

$$\chi^2 = 66 \quad \text{Dfm.} = 28 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.15

DE IJFTIJD VAN HET ONDERWIJSPERSONEEL NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE.

		jonger dan 30 jaar	30 - 34 jaar	35 - 39 jaar	40 - 44 jaar	45 - 49 jaar	50 - 54 jaar	55 - 59 jaar	60 - 64 jaar	65 jaar en ouder	totaal
zwak	1	31	37	27	22	17	25	20	10	1	25
	2	25	16	23	23	20	12	1	15	-	20
	3	23	23	26	19	23	27	20	24	-	23
	4	13	16	9	21	27	12	26	21	-	13
sterk	5	0	3	15	15	13	13	22	34	100	14
totaal		100 (47)	100 (52)	100 (37)	100 (68)	100 (77)	100 (44)	100 (50)	100 (33)	100 (1)	100 (65)

$$X^2 = 53 \quad \text{Dfm.} = 32 \quad .01 < P < .02$$

Tabel: B.4.2.16

HET SOCIAAL MILIEU VAN DE OUDERS NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE.

		onderwijs, vrije beroepen, hoger - 50 - middel	zelfstandige middenstand	agrariërs	lager personeel	geschoolde arbeiders	ongeschoolde arbeiders	totaal	
zwak	1	22	12	11	5	15	13	6	13
↓	2	15	20	13	6	13	12	3	13
	3	21	25	15	10	12	17	12	17
	4	22	22	20	21	31	24	39	23
sterk	5	17	14	32	52	17	34	35	22
totaal		100 (46)	100 (144)	100 (35)	100 (78)	100 (111)	100 (149)	100 (139)	100 (752)

$$X^2 = 87 \quad \text{Dfm.} = 24 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.17

DE TYPEN VAN RELIGIEUS-ETNIEKLIJKE ORIENTATIE NAAR
DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS

		rechtzinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd- kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal
zwak	1	4	3	12	8	12	32	13
	2	4	3	15	11	20	25	13
	3	15	14	24	16	22	17	17
	4	28	30	34	32	26	12	23
sterk	5	42	45	9	32	13	7	29
totaal		100	100	100	100	100	100	100
		(103)	(199)	(56)	(142)	(134)	(112)	(762)

$$\chi^2 = 174 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.18.

DE TYPEN VAN INGROEP-MENTALITEIT NAAR DE PERSOONLIJKE
IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		minderheids- bewust	sterke ingroup- mentaliteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal
zwak	1	2	4	10	25	13
	2	5	12	13	13	13
	3	11	14	20	20	17
	4	26	31	32	25	23
sterk	5	56	39	25	12	29
totaal		100	100	100	100	100
		(156)	(129)	(202)	(263)	(762)

$$\chi^2 = 143 \quad \text{Dfm} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.19. DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE NAAR DE TYPEN VAN INGROEP-ORIENTATIE EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE DOCENTEN.

religieus-kerkelijke orientatie	ingroup-mentaliteit	zwak	→ sterk					totaal	totaal abs.
		1	2	3	4	5			
rechtzinnigen	minderheidsbewust	-	-	-	20	30		100	5
	sterke ingroup-ment.	11	7	13	32	32		100	28
	zwakke ingroup-ment.	5	10	21	23	30		100	39
	geen ingroup-ment.	17	23	23	20	17		100	30
	totaal	6	14	20	26	31		100	102
kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	-	10	30	40	20		100	10
	sterke ingroup-ment.	3	14	28	24	31		100	29
	zwakke ingroup-ment.	12	22	24	27	15		100	51
	geen ingroup-ment.	14	17	33	13	13		100	60
	totaal	10	17	29	24	20		100	156
gematigd kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	-	-	-	-	-		-	-
	sterke ingroup-ment.	-	50	-	-	50		100	4
	zwakke ingroup-ment.	36	9	18	32	5		100	22
	geen ingroup-ment.	31	20	31	5	7		100	42
	totaal	31	22	25	13	9		100	68
kerkelijk progressieven	minderheidsbewust	33	-	17	17	33		100	6
	sterke ingroup-ment.	13	12	44	6	25		100	10
	zwakke ingroup-ment.	23	12	27	23	15		100	34
	geen ingroup-ment.	18	20	34	16	12		100	57
	totaal	20	15	33	17	15		100	123
kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	-	100	-	-	-		100	1
	sterke ingroup-ment.	-	29	14	43	14		100	7
	zwakke ingroup-ment.	44	23	10	12	-		100	25
	geen ingroup-ment.	41	31	13	5	5		100	33
	totaal	40	31	17	3	4		100	121
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	-	-	100	-	-		100	1
	sterke ingroup-ment.	100	-	-	-	-		100	1
	zwakke ingroup-ment.	36	7	-	7	-		100	14
	geen ingroup-ment.	53	27	12	3	-		100	51
	totaal	60	22	9	9	-		100	67
totaal generaal		25	20	23	17	15		100	637

Tabel: B.4.2.20.








DE ALGEMENE IDENTIFICATIE NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-
MENTALITEIT EN NAAR TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE
ORIENTATIE VAN DE OUDERS.

religieus- kerkelijke oriëntatie	ingroup- mentaliteit	zwak \longrightarrow sterk				totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4		
rechtzin- nigen	minderheidsbewust	-	3	12	85	100	33
	sterke ingroup-ment.	-	8	24	68	100	25
	zwakke ingroup-ment.	-	3	13	84	100	32
	geen ingroup-ment.	8	-	31	61	100	13
	totaal	1	4	17	78	100	103
kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	3	10	34	53	100	71
	sterke ingroup-ment.	-	11	17	72	100	48
	zwakke ingroup-ment.	2	6	26	66	100	47
	geen ingroup-ment.	-	12	27	61	100	33
	totaal	1	10	27	62	100	199
gematigd kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	-	11	22	67	100	9
	sterke ingroup-ment.	-	12	13	75	100	6
	zwakke ingroup-ment.	-	33	28	39	100	18
	geen ingroup-ment.	9	18	33	40	100	33
	totaal	4	21	29	46	100	66
progressief kerkelijken	minderheidsbewust	-	24	33	43	100	21
	sterke ingroup-ment.	-	8	46	46	100	26
	zwakke ingroup-ment.	4	16	31	49	100	55
	geen ingroup-ment.	4	13	31	52	100	46
	totaal	3	15	34	48	100	148
kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	-	16	42	42	100	12
	sterke ingroup-ment.	10	16	32	42	100	19
	zwakke ingroup-ment.	12	9	36	43	100	33
	geen ingroup-ment.	8	23	29	40	100	70
	totaal	9	18	32	41	100	134
zwak kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	10	50	10	30	100	10
	sterke ingroup-ment.	-	20	40	40	100	5
	zwakke ingroup-ment.	17	29	29	25	100	24
	geen ingroup-ment.	25	30	23	22	100	73
	totaal	21	31	24	24	100	112
totaal generaal		6	15	28	51	100	762

Tabel: 4.2.21 DE ONGESCHIKTHEID VAN EEN NIET-KATHOLIEKE SCHOOL VOOR KATHOLIEKE KINDEREN VOLGENS HOOFDEN, GODSDIENSTLERAREN EN DOCENTEN.

	ja						
	verkeerde invloed	gebrek aan religieuze vorming of opvoeding	1 + 2	neen	weet het niet	totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	7	12	4	72	5	100	74
godsdiensleraren	8	14	15	60	3	100	73
docenten	8	17	2	68	5	100	486
totaal	7	16	4	68	5	100	633

Tabel: B.4.2.22. DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE NAAR DE MATE VAN
 ISOLEMENTSMOTIVATIE EN NAAR DE MATE VAN GROEPSGEBONDEN-
 HEIDSMOTIVATIE VAN DE OUDERS.

groepsge- bondenheids- motivatie	isolements- motivatie		sterk					zwak	totaal	totaal
			1	2	3	4	5	%	abs.	
sterk 1	sterk	1	80	20	-	-	-	100	15	
		2	86	11	3	-	-	100	28	
		3	71	29	-	-	-	100	17	
		4	47	49	4	-	-	100	45	
		5	-	50	25	25	-	100	8	
	totaal		61	33	4	2	-	100	113	
2	sterk	1	100	-	-	-	-	100	2	
		2	72	22	6	-	-	100	18	
		3	22	55	17	6	-	100	18	
		4	37	33	18	8	4	100	76	
		5	39	29	10	15	7	100	41	
	totaal		41	33	14	8	4	100	155	
3	sterk	1	-	-	-	-	-	-	-	
		2	100	-	-	-	-	100	2	
		3	100	-	-	-	-	100	2	
		4	41	29	24	6	-	100	17	
		5	14	43	29	14	-	100	7	
	totaal		43	29	21	7	-	100	28	
4	sterk	1	-	-	-	-	-	-	-	
		2	-	75	25	-	-	100	4	
		3	46	36	9	9	-	100	11	
		4	28	30	30	7	5	100	94	
		5	13	31	28	19	9	100	118	
	totaal		20	31	28	14	7	100	227	
 zwak 5	sterk	1	100	-	-	-	-	100	1	
		2	50	50	-	-	-	100	2	
		3	14	29	29	14	14	100	7	
		4	14	22	27	25	12	100	83	
		5	6	26	22	25	21	100	146	
	totaal		10	25	23	24	18	100	239	
totaal generaal			28	30	20	14	8	100	762	

Tabel: B.4.2.23

DE REDEN VAN DE KEUZE VOOR EEN KATHOLIEKE SCHOOL NAAR DE
MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE VOOR DE OUDERS.

		vanwege katholie- ke opvoeding, vorming, onder- richt	bescherming tegen invloed niet-katho- lieken	vanzelfsprekend, gewoonte, traditie, automatisch	1 + 2	1 + 3	2 + 3	1 + 2 + 3	overige redenen	totaal %	totaal abs.
zwak	1	16	0	69	1	7	1	0	4	100	215
	2	23	4	62	-	8	0	-	3	100	226
	3	26	2	58	1	6	2	-	5	100	151
	4	17	5	61	1	3	2	-	11	100	106
sterk	5	6	2	70	-	2	-	-	20	100	64
totaal		20	2	63	1	6	1	0	7	100	762

$$\chi^2 = 63 \quad \text{Dfm.} = 28 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.24

DE ONGESCHIKTHEID VAN EEN NIET-KATHOLIEKE SCHOOL VOOR KA-
THOLIEKE KINDEREN NAAR DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTI-
VATIE VAN DE OUDERS.

		ja							
		verkeerde invloeding	afbreken aan religieuze opvoeding/ vorming	1 + 2	neen	weet het niet			
<div> <div>zwak</div> <div>↓</div> <div>sterk</div> </div>	1	8	25	1	52	14	100	214	
	2	2	17	2	71	8	100	226	
	3	3	4	1	89	3	100	151	
	4	4	1	-	89	6	100	106	
	5	2	-	-	96	2	100	64	
totaal		4	13	1	74	8	100	761	

$$\chi^2 = 120 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.25. DE REDEN VAN DE KEUZE VOOR EEN KATHOLIEKE SCHOOL NAAR DE MATE VAN ISOLLEMENTSMOTIVATIE VOOR DE OUDERS.

		van. jege katholie- ke opvoeding, vornng, onder- richt	bescherming te- gen invloed niet- katholieken	vanzelfsprekend, gewoonte, tradi- tie, automatisch	1 + 2	1 + 3	2 + 3	1 + 2 + 3	overige redenen	totaal %	totaal abs.
zwak	1	11	-	78	-	6	5	-	-	100	18
	2	20	2	60	-	11	-	-	7	100	55
	3	14	4	73	-	4	-	1	4	100	55
	4	25	3	59	0	7	1	-	5	100	314
sterk	5	17	2	66	1	4	1	-	9	100	320
totaal		20	2	63	1	6	1	0	7	100	762

$$X^2 = 24 \quad Dfm. = 23 \quad .50 < P < .70$$

Tabel: B.4.2.26. DE ONGESCHIKTHEID VAN EEN NIET-KATHOLIEKE SCHOOL VOOR KATHOLIEKE KINDEREN NAAR DE MATE VAN ISOLELEMENTSMOTIVATIE VAN DE OUDERS.

		ja						
		verreerde invloed	gebrek aan religieuze opvoeding/ vorming	1 + 2	neen	weet het niet	totaal %	totaal abs.
zwak	1	11	28	-	44	17	100	16
	2	9	28	2	41	21	100	54
	3	7	15	6	59	13	100	54
	4	4	17	1	71	7	100	315
sterk	5	3	5	1	86	5	100	320
totaal		4	13	1	74	8	100	761

$$X^2 = 87 \quad Dfm. = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.27. DE REDEN VOOR KEUZE VAN EEN KATHOLIEKE SCHOOL NAAR DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE VOOR DE OUDERS.

		vanwege katholie- ke opvoeding, vorming, onder- richt	bescherming tegen invloed niet- katholieken	vanzelfsprekend, gewoonte, tradi- tie, automatisch	1 + 2	1 + 3	2 + 3	1 + 2 + 3	overige redenen	totaal %	totaal abs.
zwak	1	10	1	80	-	5	1	-	3	100	114
	2	16	3	71	-	6	1	-	3	100	154
	3	25	-	71	-	-	-	-	4	100	28
	4	21	4	61	1	7	1	0	5	100	227
sterk	5	26	2	52	1	6	1	-	12	100	233
totaal		20	2	63	1	6	1	0	7	100	762


$$X^2 = 54 \quad \text{Dfm.} = 28 \quad .001 < P < .01$$

Tabel: B.4.2.28. DE ONGESCHIKTHEID VAN EEN NIET-KATHOLIEKE SCHOOL VOOR KATHOLIEKE KINDEREN NAAR DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE VAN DE OUDERS.


		ja						
		verkeerde invloed	gebrek aan religieuze opvoeding/ vorming	1 + 2	neen	weet het niet	totaal %	totaal abs.
zwak	1	7	19	3	54	17	100	113
	2	5	15	1	69	10	100	154
	3	4	25	-	67	4	100	28
	4	5	13	1	73	6	100	227
sterk	5	1	7	1	88	3	100	239
totaal		4	13	1	74	8	100	761

$$X^2 = 58 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

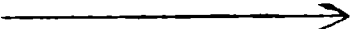
Tabel: B.4.2.29 DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE VOOR HOOFDEN VAN SCHOLEN
GODSDIENSTLERAREN EN OVERIGE DOCENTEN.

	sterk					zwak	totaal	totaal
	1	2	3	4	5		%	abs.
hoofden van scholen	19	27	24	21	9		100	75
godsdienstleraren	18	29	23	20	10		100	73
docenten	17	30	24	19	10		100	490
totaal onderwijs- personeel	17	29	24	20	10		100	638

Tabel : B.4.2.30 DE MATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE VOOR HOOFDEN VAN SCHOLEN,
GODSDIENSTLERAREN EN OVERIGE DOCENTEN.

	sterk					zwak	totaal	totaal
	1	2	3	4	5		%	abs.
hoofden van scholen	1	4	11	48	36		100	75
godsdienstleraren	-	14	5	58	23		100	73
docenten	1	5	5	40	49		100	490
totaal onderwijs- personeel	1	6	5	43	45		100	638

Tabel: B.4.2.31 DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE VOOR HOOFDEN VAN SCHOLEN
GODSDIENSTLERAREN EN OVERIGE DOCENTEN.

	sterk					zwak		
	1	2	3	4	5		totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	7	15	4	29	45		100	75
godsdienstleraren	5	10	3	29	53		100	73
docenten	3	15	2	33	47		100	490
totaal onderwijs- personeel	4	14	3	32	47		100	638

Tabel: B.4.2.32 DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE NAAR DE MATE VAN ISOLEMENTS-
MOTIVATIE EN NAAR DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE
VOOR DE OUDERS.

religieus- vormende motivatie			isolements- motivatie	persoonlijke identificatie					totaal %	totaal abs.
				sterk	→					
				5	4	3	2	1		
sterk	1	sterk	1	93	7	-	-	-	100	15
		↓	2	68	22	7	3	-	100	41
			3	63	33	4	-	-	100	24
		↓	4	48	34	17	1	-	100	4
		zwak	5	17	47	24	7	5	100	41
		totaal		51	32	14	2	1	100	215
	2	sterk	1	100	-	-	-	-	100	3
		↓	2	73	27	-	-	-	100	11
			3	52	43	-	5	-	100	21
		↓	4	31	36	19	11	3	100	98
		zwak	5	20	34	17	20	9	100	93
		totaal		31	35	15	14	5	100	226
	3	sterk	1	-	-	-	-	-	-	-
		↓	2	-	33	67	-	-	100	3
			3	50	33	-	-	17	100	6
		↓	4	22	34	26	12	6	100	69
		zwak	5	15	11	22	26	26	100	73
		totaal		19	23	24	18	16	100	151
	4	sterk	1	-	-	-	-	-	-	-
		↓	2	-	-	-	-	-	-	-
			3	67	-	33	-	-	100	3
		↓	4	3	37	17	23	20	100	35
		zwak	5	7	18	19	25	31	100	68
		totaal		7	24	19	24	26	100	106
zwak	5	sterk	1	-	-	-	-	-	-	-
		↓	2	-	-	-	-	-	-	-
			3	-	100	-	-	-	100	1
		↓	4	11	6	28	33	22	100	18
		zwak	5	-	13	11	16	60	100	45
		totaal		3	13	16	20	48	100	64
totaal generaal				29	28	17	13	13	100	762

Tabel: B.4.2.33 DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE NAAR DE MATE VAN GROEPSGEBONDEN-
HEIDSMOTIVATIE EN NAAR DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE
VOOR DE OUDERS.

religieus- vormende motivatie		groepsgebonden- heidsmotivatie		sterk →				zwak	totaal %	totaal abs.
				5	4	3	2	1		
sterk 1	sterk	1	73	23	4	-	-	-	100	70
	↓	2	43	38	17	2	-	-	100	63
		3	67	25	8	-	-	-	100	12
	↓	4	41	39	11	7	2	100	46	
	zwak	5	17	33	42	4	4	100	24	
	totaal		51	32	14	2	1	100	215	
2	sterk	1	52	35	8	5	-	100	37	
	↓	2	45	27	16	12	-	100	51	
		3	13	50	12	25	-	100	3	
	↓	4	24	48	17	7	4	100	71	
	zwak	5	19	22	19	27	13	100	59	
	totaal		31	35	15	14	5	100	226	
3	sterk	1	-	40	60	-	-	100	5	
	↓	2	43	10	24	14	9	100	21	
		3	33	50	17	-	-	100	6	
	↓	4	22	30	22	18	8	100	63	
	zwak	5	7	16	23	23	31	100	56	
	totaal		19	23	24	18	16	100	151	
4	sterk	1	-	50	-	-	50	100	2	
	↓	2	8	61	23	8	-	100	13	
		3	50	-	-	50	-	100	2	
	↓	4	10	29	19	29	13	100	31	
	zwak	5	5	12	19	24	40	100	58	
	totaal		7	24	19	24	26	100	106	
zwak 5	sterk	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	↓	2	17	17	-	33	33	100	6	-
		3	-	-	-	-	-	-	-	-
	↓	4	6	13	37	13	31	100	16	-
	zwak	5	-	12	10	21	57	100	42	-
	totaal		3	13	16	20	48	100	64	-
totaal generaal				29	28	17	13	13	100	762

Tabel B.4.2.34. DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE NAAR DE MATE VAN GROEPSGEBONDEN-
HEIDSMOTIVATIE EN NAAR DE MATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE VOOR DE
OUDERS.

isolements-		groepsgebonden-	sterk → zwak					totaal	totaal	
motivatie		heidsmotivatie	5	4	3	2	1	%	abs.	
sterk	1	sterk	1	100	-	-	-	-	100	15
		↓	2	100	-	-	-	-	100	2
		↓	3	-	-	-	-	-	-	-
		↓	4	-	-	-	-	-	-	-
		zwak	5	-	100	-	-	-	100	1
	totaal			94	6	-	-	-	100	18
	2	sterk	1	72	21	7	-	-	100	29
		↓	2	55	28	11	6	-	100	18
		↓	3	50	-	50	-	-	100	2
		↓	4	50	50	-	-	-	100	4
zwak		5	100	-	-	-	-	100	2	
totaal			65	24	9	2	-	100	55	
3	sterk	1	59	41	-	-	-	100	17	
	↓	2	55	27	6	6	6	100	18	
	↓	3	100	-	-	-	-	100	2	
	↓	4	64	36	-	-	-	100	11	
	zwak	5	29	57	14	-	-	100	7	
totaal			56	36	4	2	2	100	55	
4	sterk	1	49	36	13	2	-	100	45	
	↓	2	40	31	19	10	-	100	75	
	↓	3	41	41	6	12	-	100	17	
	↓	4	46	28	19	4	3	100	94	
	zwak	5	10	19	30	23	18	100	83	
totaal			30	33	20	11	6	100	314	
zwak	5	sterk	1	25	38	13	12	12	100	8
		↓	2	22	39	25	7	7	100	41
		↓	3	29	43	14	14	-	100	7
		↓	4	16	28	21	22	13	100	118
		zwak	5	7	14	16	23	40	100	146
	totaal			13	24	19	20	24	100	320
	totaal generaal			29	28	17	13	13	100	762

Tabel: B.4.2.35. DE MATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		isolementsmotivatie					totaal
		sterk	—————→			zwak	
		1	2	3	4	5	
sterk ↓	5	94	65	56	30	13	29
	4	6	24	36	33	24	28
	3	—	9	4	20	19	17
	2	—	2	2	11	20	13
zwak	1	—	—	2	6	24	13
totaal		100	100	100	100	100	100
		(18)	(55)	(55)	(314)	(320)	(762)

$$\chi^2 = 198 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: 4.2.36. DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE NAAR PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		groepsgebondenheidsmotivatie					totaal
		sterk	-----→			zwak	
		1	2	3	4	5	
sterk ↓	5	61	39	43	24	9	29
	4	28	32	35	36	18	28
	3	8	18	11	19	20	17
	2	2	8	11	13	22	13
zwak	1	1	3	—	8	31	13
totaal		100	100	100	100	100	100
		(114)	(154)	(28)	(227)	(239)	(762)

$$\chi^2 = 225 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.37. DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE NAAR DE TYPEN
VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE OUDERS.

	sterk			→	zwak	totaal	totaal
	1	2	3	4	5	%	abs.
rechtzinnigen	46	31	11	10	2	100	103
kerkelijk traditionelen	40	28	18	11	3	100	199
gematigd-kerkelijk traditionelen	12	34	26	19	9	100	66
progressief kerkelijken	26	29	24	11	10	100	148
kerkelijk vrijzinnigen	21	34	21	16	8	100	134
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	10	24	22	22	22	100	112
totaal	28	30	20	14	8	100	762

$$X^2 = 98 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.38. DE MATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE NAAR DE TYPEN VAN
RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE OUDERS.

	sterk			→	zwak	totaal	totaal
	1	2	3	4	5	%	abs.
rechtzinnigen	5	22	12	48	13	100	103
kerkelijk traditionelen	6	9	11	50	24	100	199
gematigd-kerkelijk traditionelen	-	4	3	36	57	100	66
progressief kerkelijken	1	3	8	44	44	100	148
kerkelijk vrijzinnigen	-	1	3	36	60	100	134
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	-	5	3	26	66	100	112
totaal	3	7	7	41	42	100	762

$$X^2 = 164 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.39. DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE NAAR DE TYPEN
VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE OUDERS.

	sterk	----->				zwak	totaal	totaal
	1	2	3	4	5	%	abs.	
rechtzinnigen	27	24	5	22	22	100	103	
kerkelijk traditionelen	24	27	4	27	18	100	199	
gematigd-kerkelijk traditionelen	6	29	3	22	40	100	66	
progressief kerkelijken	13	18	4	39	26	100	148	
kerkelijk vrijzinnigen	6	14	4	36	40	100	134	
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	7	11	2	27	53	100	112	
totaal	15	20	4	30	31	100	762	

$$\chi^2 = 100 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.40. DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE NAAR DE TYPEN
VAN INGROUP-MENTALITEIT VAN DE OUDERS.

	sterk	----->				zwak	totaal	totaal
	1	2	3	4	5	%	abs.	
minderheidsbewust	54	24	13	7	2	100	156	
sterke ingroup-mentaliteit	35	27	21	13	4	100	129	
zwakke ingroup-mentaliteit	24	34	18	12	12	100	209	
geen ingroup-mentaliteit	13	31	25	19	12	100	268	
totaal	28	30	20	14	8	100	762	

$$\chi^2 = 99 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.41. DE MATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT VAN DE OUDERS.

	sterk	1	2	3	4	→ zwak	5	totaal %	totaal abs.
minderheidsbewust	10	21	16	35	18	100	156		
sterke ingroup-mentaliteit	2	10	7	51	30	100	129		
zwakke ingroup-mentaliteit	-	3	7	49	41	100	209		
geen ingroup-mentaliteit	-	1	3	34	62	100	268		
totaal	3	7	7	41	42	100	762		


$$X^2 = 194 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel : B.4.2.42. DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT VAN DE OUDERS.

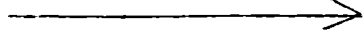
	sterk	1	2	3	4	→ zwak	5	totaal %	totaal %
minderheidsbewust	38	33	3	17	9	100	156		
sterke ingroup-mentaliteit	18	20	6	33	23	100	129		
zwakke ingroup-mentaliteit	9	20	4	38	29	100	209		
geen ingroup-mentaliteit	5	13	2	30	50	100	268		
totaal	15	20	4	30	31	100	762		

$$X^2 = 176 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.2.43. DE NATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIËNTATIE VOOR DE OUDERS.

religieus- kerkelijk oriëntatie	ingroup- mentaliteit	sterk 					zwak	totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4	5			
rechtzin- nigen	minderheidsbewust	12	46	12	27	3	100	33	
	sterke ingroup-ment.	4	16	8	52	20	100	25	
	zwakke ingroup-ment.	-	9	9	69	13	100	32	
	geen ingroup-ment.	-	8	23	38	31	100	13	
	totaal	5	22	12	47	14	100	103	
kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	14	17	17	44	8	100	71	
	sterke ingroup-ment.	4	11	8	50	27	100	48	
	zwakke ingroup-ment.	-	2	10	60	28	100	47	
	geen ingroup-ment.	-	-	3	52	45	100	33	
	totaal	6	9	11	50	24	100	199	
gematigd- kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	-	11	-	33	56	100	9	
	sterke ingroup-ment.	-	-	12	75	13	100	6	
	zwakke ingroup-ment.	-	-	6	33	61	100	18	
	geen ingroup-ment.	-	6	-	30	64	100	33	
	totaal	-	4	3	35	58	100	66	
progres- sief kerkely- ken	minderheidsbewust	5	9	24	24	38	100	21	
	sterke ingroup-ment.	-	4	4	69	23	100	26	
	zwakke ingroup-ment.	-	2	9	47	42	100	55	
	geen ingroup-ment.	-	-	2	35	63	100	46	
	totaal	0	3	8	44	45	100	148	
kerkelijk vrijzinni- gen	minderheidsbewust	-	8	8	59	25	100	12	
	sterke ingroup-ment.	-	-	5	32	63	100	19	
	zwakke ingroup-ment.	-	-	-	39	61	100	33	
	geen ingroup-ment.	-	-	3	31	66	100	70	
	totaal	-	1	3	36	60	100	134	
zwak- kerkelijk vrijzinni- gen	minderheidsbewust	-	20	30	-	50	100	10	
	sterke ingroup-ment.	-	40	-	20	40	100	5	
	zwakke ingroup-ment.	-	4	-	33	63	100	24	
	geen ingroup-ment.	-	1	-	27	72	100	73	
	totaal	-	5	3	26	66	100	112	
totaal generaal		3	7	7	41	42	100	762	

Tabel: B.4.2.44. DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE OUDERS.

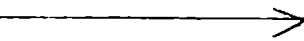
religieu- kerkelijke oriëntatie	ingroup- mentaliteit	sterk 					totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4	5		
rechtzin- nigen	minderheidsbewust	43	27	6	12	12	100	33
	sterke ingroup-ment.	32	12	4	28	24	100	25
	zwakke ingroup-ment.	19	28	6	28	19	100	32
	geen ingroup-ment.	-	31	-	23	46	100	13
	totaal	27	24	5	22	22	100	103
kerkelijk traditione- len	minderheidsbewust	45	40	-	11	4	100	71
	sterke ingroup-ment.	17	29	8	29	17	100	48
	zwakke ingroup-ment.	11	15	6	47	21	100	47
	geen ingroup-ment.	6	12	3	30	49	100	33
	totaal	24	27	4	27	18	100	199
gematigd - kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	11	12	11	33	33	100	9
	sterke ingroup-ment.	-	50	16	17	17	100	6
	zwakke ingroup-ment.	-	39	-	17	44	100	18
	geen ingroup-ment.	9	21	-	24	46	100	33
	totaal	6	27	3	23	41	100	66
progressief kerkelijken	minderheidsbewust	28	29	5	24	14	100	21
	sterke ingroup-ment.	19	15	4	39	23	100	26
	zwakke ingroup-ment.	11	16	4	44	25	100	55
	geen ingroup-ment.	4	18	4	39	35	100	46
	totaal	13	18	4	39	26	100	148
kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	33	33	8	17	8	100	12
	sterke ingroup-ment.	-	11	5	47	37	100	19
	zwakke ingroup-ment.	3	21	6	43	27	100	33
	geen ingroup-ment.	4	9	1	33	53	100	70
	totaal	6	14	4	36	40	100	134
zwak- kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	30	30	-	40	-	100	10
	sterke ingroup-ment.	40	-	-	20	40	100	5
	zwakke ingroup-ment.	-	13	-	29	58	100	24
	geen ingroup-ment.	4	8	3	25	60	100	73
	totaal	7	11	2	27	53	100	112
totaal generaal		15	20	4	30	31	100	762

Tabel: B.4.2.45. DE MATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE NAAR DE EXCLUSIVISTISCHE ORIENTATIE VAN DE OUDERS.

		isolementsmotivatie					totaal %	totaal abs.
		sterk	—————→			zwak		
		1	2	3	4	5		
sterk ↓	1	-	33	-	67	-	100	3
	2	15	17	7	38	23	100	60
	3	5	11	21	21	42	100	19
	4	2	9	10	42	37	100	23
zwak	5	1	5	5	42	47	100	4
totaal		3	7	7	41	42	100	76

$\chi^2 = 84$ Dfm. = 16 P < .001

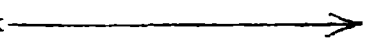
Tabel: B.4.2.46. DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE OUDERS.

religieus-kerkelijke oriëntatie	ingroup-mentaliteit	sterk 				zwak	totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4	5		
rechtzinnigen	minderheidsbewust	67	18	9	6	-	100	33
	sterke ingroup-ment.	44	32	12	12	-	100	25
	zwakke ingroup-ment.	31	44	13	6	6	100	32
	geen ingroup-ment.	38	31	8	23	-	100	13
	totaal	46	31	11	10	2	100	103
kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	58	24	14	4	-	100	71
	sterke ingroup-ment.	44	23	19	12	2	100	48
	zwakke ingroup-ment.	32	36	8	13	11	100	47
	geen ingroup-ment.	9	33	37	18	3	100	33
	totaal	40	28	18	11	3	100	199
gematigd kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	34	11	22	11	22	100	9
	sterke ingroup-ment.	-	75	-	13	12	100	6
	zwakke ingroup-ment.	11	33	33	23	-	100	18
	geen ingroup-ment.	9	37	24	21	9	100	33
	totaal	12	35	24	20	9	100	66
progressief kerkelijken	minderheidsbewust	48	19	14	14	5	100	21
	sterke ingroup-ment.	31	31	22	8	8	100	26
	zwakke ingroup-ment.	24	31	27	7	11	100	55
	geen ingroup-ment.	17	31	26	15	11	100	46
	totaal	26	29	24	11	10	100	148
kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	50	26	8	8	8	100	12
	sterke ingroup-ment.	16	21	42	16	5	100	19
	zwakke ingroup-ment.	24	37	9	15	15	100	33
	geen ingroup-ment.	16	37	23	18	6	100	70
	totaal	21	34	21	16	8	100	134
zwakker kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	20	60	10	10	-	100	10
	sterke ingroup-ment.	40	-	20	40	-	100	5
	zwakke ingroup-ment.	12	17	25	21	25	100	24
	geen ingroup-ment.	7	23	23	22	25	100	73
	totaal	11	24	23	21	21	100	112
totaal generaal		28	30	20	14	8	100	762

Bijlage-tabellen bij paragraaf 3, hoofdstuk 4.
"Differentiatie naar schooltypen".

Tabellen: B.4.3.1. t/m B.4.3.28.

Tabel: 4.3.1. DE DIFFERENTIATIE IN DE TAAKOPVATTINGEN MET BETREKKING TOT HET ONDER-
WIJS ONDER HOOFDEN VAN SCHOLEN, GODSDIENSTLERAREN EN DOCENTEN *).

Hoofden van scholen	zwak						sterk	totaal	totaal
	0	1	2	3	4	5		%	abs.
zedelijke vorming	-	-	3	3	32	62		100	75
vak-technische vorming	-	5	13	82	X	X		100	75
godsdienstige vorming	5	8	9	78	X	X		100	75
algemeen-culturele vorming	1	3	20	35	41	X		100	75
maatschappelijke vorming	9	17	20	24	30	X		100	75
disciplinaire vorming	-	6	94	X	X	X		100	75
Godsdienstleraren									
zedelijke vorming	-	-	3	7	28	62		100	73
vak-technische vorming	8	7	19	66	X	X		100	73
godsdienstige vorming	-	12	14	74	X	X		100	73
algemeen-culturele vorming	-	7	15	31	47	X		100	73
maatschappelijke vorming	7	15	18	27	33	X		100	73
disciplinaire vorming	1	18	81	X	X	X		100	73
Docenten									
zedelijke vorming	1	1	3	7	28	60		100	490
vak-technische vorming	2	5	15	78	X	X		100	490
godsdienstige vorming	7	11	18	64	X	X		100	490
algemeen-culturele vorming	2	5	17	35	41	X		100	490
maatschappelijke vorming	8	14	23	26	29	X		100	490
disciplinaire vorming	1	9	90	X	X	X		100	490

*) Dat bij sommige taakdimensies enkele schaalwaarden niet voorkomen (aangegeven met X) betekent niet dat ze een dergelijke sterke intensiteit niet vertonen, maar is uitsluitend een gevolg van de schaalconstructie.

Tabel: B.4.3.2. DE OPVATTING OVER DE ZEDELIIK VORMENDE TAAK VAN HET ONDERWIJS
NAAR DIE OVER DE GODSDIENSTIG VORMENDE VOOR DE OUDERS.

		zedelijk vormende taak						totaal %	totaal abs.
		zwak					sterk		
		0	1	2	3	4	5		
vak ↓ godsdienstig	0	5	7	7	10	31	40	100	60
	1	5	14	7	14	23	37	100	73
	2	3	6	10	20	19	42	100	110
	3	1	1	1	6	16	75	100	519
totaal		2	3	4	9	18	64	100	762

$\chi^2 = 136$ Dfm. = 15 $P < .001$

Tabel: B.4.3.3. DE OPVATTING OVER DE VAK-TECHNISCH VORMENDE TAAK VAN HET
ONDERWIJS NAAR DIE OVER DE GODSDIENSTIG VORMENDE VOOR DE
OUDERS.

		vak-technisch vormende taak				totaal %	totaal abs.
		zwak			sterk		
		0	1	2	3		
vak ↓ sterk	0	2	5	13	80	100	60
	1	-	6	12	82	100	73
	2	1	4	16	79	100	110
	3	-	3	8	89	100	519
totaal		0	4	10	86	100	762

$\chi^2 = 18$ Dfm. = 9 $.02 < P < .05$

Tabel: B.4.3.4. DE OPVATTING OVER DE ALGEMEEN-CULTUREEL VORMENDE TAAK VAN HET ONDERWIJS NAAR DIE OVER DE GODSDIENSTIG VORMENDE VOOR DE OUDERS.

		algemeen-cultureel vormende taak					totaal %	totaal abs.
		zwak 0	1	2	3	sterk 4		
zwak ↓ sterk	0	3	5	37	40	15	100	60
	1	4	14	26	36	20	100	73
	2	6	13	18	32	31	100	110
	3	1	11	16	32	40	100	519
totaal		3	11	19	33	34	100	762

$$\chi^2 = 42 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.3.5. DE OPVATTING OVER DE MAATSCHAPPELIJK-VORMENDE TAAK VAN HET ONDERWIJS NAAR DIE OVER DE GODSDIENSTIG VORMENDE VOOR DE OUDERS.

		maatschappelijk vormende taak					totaal %	totaal abs.
		zwak 0	1	2	3	sterk 4		
zwak ↓ sterk	0	6	12	20	30	32	100	60
	1	10	11	25	23	31	100	73
	2	10	18	22	22	28	100	110
	3	3	6	15	22	54	100	519
totaal		5	8	18	23	46	100	762

$$\chi^2 = 59 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.3.6. DE OPVATTING OVER DE VAK-TECHNISCH VORMENDE TAAK VAN HET ONDERWIJS NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE MET HET KATHOLIEK ONDERWIJS VOOR DE OUDERS.

		vak-technisch vormende taak				totaal %	totaal abs.
		zwak 0	1	2	sterk 3		
zwak ↓	1	1	6	13	80	100	96
	2	-	6	10	84	100	101
	3	-	3	15	82	100	131
	4	-	2	10	88	100	214
sterk	5	0	3	7	90	100	220
totaal		0	4	10	86	100	762

$$X^2 = 16 \quad \text{Dfm. } 12 \quad .10 < P < .20$$

Tabel: B.4.3.7. DE OPVATTING OVER DE ALGEMEEN-CULTURELE VORMENDE TAAK VAN HET ONDERWIJS NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE MET HET KATHOLIEK ONDERWIJS VOOR DE OUDERS.

		algemeen-cultureel vormende taak					totaal %	totaal abs.
		zwak 0	1	2	3	sterk 4		
zwak ↓	1	1	2	18	37	42	100	96
	2	3	11	19	32	35	100	101
	3	2	11	14	40	33	100	131
	4	4	13	22	32	29	100	214
sterk	5	2	12	20	29	37	100	220
totaal		3	11	19	33	34	100	762

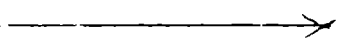
$$X^2 = 20 \quad \text{Dfm. } = 16 \quad .20 < P < .30$$

Tabel: B.4.3.8. DE OPVATTING OVER DE MAATSCHAPPELIJK VORMENDE TAAK VAN HET ONDERWIJS NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE MET HET KATHOLIEK ONDERWIJS VOOR DE OUDERS.

		maatschappelijk vormende taak					totaal %	totaal abs.
		zwak 0	1	2	3	sterk 4		
zwak ↓ ↓	1	6	12	22	27	33	100	96
	2	9	10	25	27	29	100	101
	3	6	16	20	21	37	100	131
	4	4	6	14	25	51	100	214
sterk	5	2	5	14	18	61	100	220
totaal		5	8	18	23	46	100	762

$$X^2 = 61 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.3.9. DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE MET HET KATHOLIEK ONDERWIJS
 NAAR DE OPVATTING OVER DE ZEDELIIK VORMENDE TAAL VAN HET
 ONDERWIJS EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIEN-
 TATIE VOOR DE OUDERS.

religieus- kerkelijke oriëntatie	zedelijk vormende taak		zwak 				sterk	totaal %	totaal abs.
			1	2	3	4			
rechtzin- nigen	zwak	0	-	-	-	-	-	-	-
		1	-	-	33	34	33	100	6
		2	-	-	-	100	-	100	2
		3	-	9	9	36	46	100	11
		4	10	-	20	30	40	100	10
	sterk	5	4	4	14	24	54	100	74
	totaal		4	4	15	28	49	100	103
kerkelijk traditio- nelen	zwak	0	100	-	-	-	-	100	1
		1	-	-	50	25	25	100	4
		2	-	40	40	-	20	100	5
		3	-	37	38	-	25	100	8
		4	3	17	15	15	50	100	34
	sterk	5	3	3	13	34	47	100	147
	totaal		3	8	14	30	45	100	100
gematigd- kerkelijk traditione- len	zwak	0	-	100	-	-	-	100	2
		1	-	-	-	-	-	-	-
		2	33	-	-	67	-	100	3
		3	50	16	17	17	-	100	6
		4	25	6	44	25	-	100	16
	sterk	5	10	15	21	32	15	100	39
	totaal		18	15	24	34	9	100	66
progressief kerkelijk- ken	zwak	0	50	50	-	-	-	100	2
		1	12	-	50	38	-	100	8
		2	-	-	20	60	20	100	5
		3	6	14	14	33	33	100	15
		4	3	16	23	39	19	100	31
	sterk	5	9	9	12	30	40	100	87
	totaal		8	11	16	33	32	100	148
kerkelijk vrijzinni- gen	zwak	0	50	-	25	25	-	100	4
		1	-	-	67	-	33	100	3
		2	50	13	25	-	12	100	8
		3	15	39	8	15	23	100	13
		4	23	23	23	16	15	100	26
	sterk	5	14	19	22	34	11	100	80
	totaal		19	20	22	25	14	100	134
zwak- kerkelijk vrijzin- nigen	zwak	0	-	20	40	20	20	100	5
		1	-	75	25	-	-	100	4
		2	40	40	-	20	-	100	5
		3	63	19	6	6	6	100	16
		4	28	24	24	24	-	100	21
	sterk	5	30	23	16	21	10	100	61
	totaal		32	25	17	19	7	100	112
totaal generaal			13	13	17	28	29	100	762

Tabel: B.4.3.10. DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE MET HET KATHOLIEK ONDERWIJS
NAAR DE OPVATTING OVER DE ZEDELIIK VORMENDE TAAK VAN HET
ONDERWIJS EN NAAR DE TYPEN VAN INCGROUP-MENTALITEIT VOOR
DE OUDERS.

religieus- kerkelijke oriëntatie	zedelijk vormende taak		zwak -----> sterk					totaal %	totaal abs.
			1	2	3	4	5		
minderheids- bewust	zwak	0	-	-	-	-	100	100	1
		1	-	-	57	29	14	100	7
		2	-	-	-	50	50	100	2
	↓	3	-	20	-	30	50	100	10
	↓	4	4	4	13	18	61	100	23
	sterk	5	2	4	9	27	58	100	113
	totaal		2	5	11	26	56	100	156
sterke in- group-men- taliteit	zwak	0	-	-	-	-	-	-	-
		1	-	20	20	20	40	100	5
		2	-	-	33	33	34	100	3
	↓	3	-	40	-	60	-	100	5
	↓	4	9	24	19	24	24	100	21
	sterk	5	3	8	13	32	44	100	95
	totaal		4	12	14	31	39	100	129
zwakke in- group-men- taliteit	zwak	0	-	67	33	-	-	100	3
		1	-	12	50	38	-	100	8
		2	22	11	22	45	-	100	9
	↓	3	15	15	20	20	30	100	20
	↓	4	9	14	26	28	23	100	43
	sterk	5	10	12	15	34	29	100	126
	totaal		10	13	20	32	25	100	209
geen in- group-men- taliteit	zwak	0	40	20	20	20	-	100	10
		1	20	20	40	-	20	100	5
		2	36	29	14	14	7	100	14
	↓	3	38	23	6	18	15	100	34
	↓	4	23	22	27	24	4	100	51
	sterk	5	20	15	22	29	14	100	154
	totaal		25	18	20	25	12	100	268
totaal generaal			13	13	17	28	29	100	762

Tabel: B.4.3.11. DE REDENEN VAN VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BOVEN ANDER ONDERWIJS
VOOR DE ONDERZOEKSGROEPEN ONDERWIJSPERSONEEL EN OUDERS.

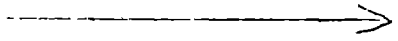
	omdat dat beroeps- of vakopleidingen zijn, waar godsdienst niet aan de orde is	omdat de kinderen dan ouder zijn	omdat het goed is dat zij andersdenkenden ontmoeten	1 + 2	1 + 3	2 + 3	1 + 2 + 3	overige redenen	geen mening	totaal %	totaal abs.
onderwijspersoneel	24	35	4	17	1	2	0	16	1	100	601
ouders	36	27	5	11	2	2	0	15	2	100	583

Tabel: B.4.3.12. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS IN
VERGELIJKING MET DIE VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS BIJ DE
DOCENTEN.

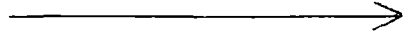
		voorkeur algemeen-vormend onderwijs					totaal %	totaal abs.	perc. vertic.
		zwak 1	2	3	4	sterk 5			
zwak ↓ sterk	1	39	30	13	18	-	100	253	40
	2	0	4	18	37	41	100	228	36
	3	-	2	3	15	80	100	124	19
	4	-	-	-	-	100	100	11	2
	5	-	-	-	-	100	100	22	3
totaal		16	14	12	23	35	100	638	100

$$X^2 = 475 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

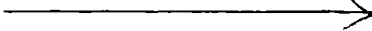
Tabel: B.4.3.13. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS NAAR SCHOOLTYPE VOOR DE OUDERS.

	zwak					sterk	totaal	totaal
	1	2	3	4	5		%	abs.
v.h.m.o.	9	5	6	25	55	100		151
u.l.o.	12	10	8	24	46	100		151
l.t.b.o.	15	4	4	7	70	100		69
r.o.-jongens	13	5	9	9	64	100		79
n.o.-meisjes	19	4	13	15	49	100		79
g.l.o.	18	7	8	16	51	100		232
totaal	14	6	8	18	54	100		762

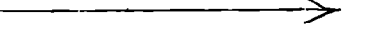
Tabel: B.4.3.14. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS NAAR SCHOOLTYPE VOOR DE OUDERS.

	zwak					sterk	totaal	totaal
	1	2	3	4	5		%	abs.
v.h.m.o.	28	28	21	5	18	100		151
u.l.o.	36	28	12	6	18	100		152
l.t.b.o.	20	10	23	4	43	100		69
n.o.-jongens	20	20	20	8	32	100		79
n.o.-meisjes	29	30	22	2	17	100		79
g.l.o.	33	22	17	3	25	100		232
totaal	30	24	18	4	24	100		762

Tabel: B.4.3.15. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS
NAAR SCHOOLTYPE VOOR DE DOCENTEN.

	zwak 				sterk	totaal %	totaal abs.
	1	2	3	4	5		
v.h.m.o.	19	9	11	27	34	100	138
u.l.o.	12	10	12	26	40	100	128
l.t.b.o.	17	10	13	30	30	100	47
n.o.-jongens	17	15	12	17	39	100	72
n.o.-meisjes	8	29	10	27	26	100	78
g.l.o.	18	12	14	18	38	100	174
totaal	16	14	12	23	35	100	637

Tabel: B.4.3.16. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS NAAR SCHOOL-
TYPE VOOR DE DOCENTEN.

	zwak 				sterk	totaal %	totaal abs.
	1	2	3	4	5		
v.h.m.o.	47	32	17	2	2	100	138
u.l.o.	36	38	20	2	4	100	128
l.t.b.o.	36	43	17	2	2	100	47
n.o.-jongens	33	29	35	3	-	100	72
n.o.-meisjes	45	42	12	-	1	100	78
g.l.o.	38	35	18	2	7	100	174
totaal	40	36	19	2	3	100	637

Tabel: B.4.3.17. DE VOORKEUR VAN DOCENTEN VOOR BEPAALDE KATHOLIEKE SCHOLEN
NAAR CORRESPONDEREND SCHOOLTYPE WAARVAN R. LES GEEFT.

	bij voorkeur katholiek	minder belangrijk	geen mening	totaal %	totaal abs.
(m.)u.l.o.	70	29	1	100	127
totaal	63	36	1	100	634
(ambachtschool) n.o.	55	43	2	100	150
totaal	53	45	2	100	634
(gymnasium) v.h.m.o.	60	38	2	100	136
totaal	56	42	2	100	633
(land- en tuinbouwschool) l.t.b.o.	47	53	-	100	47
totaal	34	62	4	100	633
(h.b.s.) v.h.m.o.	62	37	1	100	137
totaal	56	42	2	100	633
(huishoudschool) n.o.	63	35	2	100	150
totaal	65	33	2	100	634
(lagere school) g.l.o.	78	20	2	100	76
totaal	83	16	1	100	252

Tabel: B.4.3.18. DE VOORKEUR VAN OUDERS VOOR BEPAALDE KATHOLIEKE SCHOLEN NAAR
CORRESPONDEREND SCHOOLTYPE.

	bij voorkeur katholiek	minder belangrijk	geen mening	totaal %	totaal abs.
(m.)u.l.o.	71	29	-	100	122
totaal	74	25	1	100	748
(ambachtscholen)					
n.o.	58	40	2	100	159
totaal	56	42	2	100	775
(gymnasium)					
v.h.m.o.	80	18	2	100	153
totaal	68	29	3	100	777
(land- en tuinbouwschool)					
l.t.b.o.	75	24	1	100	68
totaal	44	53	3	100	767
(h.b.s.)					
v.h.m.o.	80	18	2	100	154
totaal	69	29	2	100	778
(huishoudschool)					
n.o.	75	24	1	100	157
totaal	72	27	1	100	776
(lagere school)					
g.l.o.	80	19	1	100	84
totaal	87	12	1	100	355

Tabel B.4.3.19. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT BIJ OUDERS NAAR DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS.

		minderheids- bewust	sterke in- group-menta- liteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal
zwak	1	15	16	23	50	30
	2	20	22	26	27	24
	3	22	24	20	10	13
↓	4	6	8	6	1	4
sterk	5	37	30	25	12	24
totaal		100	100	100	100	100
		(156)	(129)	(209)	(268)	(762)

$$X^2 = 115 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel B.4.3.20. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT BIJ OUDERS NAAR DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS.

		minderheids- bewust	sterke in- group-menta- liteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal
zwak	1	7	4	12	25	14
	2	4	4	6	10	6
	3	8	5	4	12	8
↓	4	13	12	21	20	18
sterk	5	68	75	57	33	54
totaal		100	100	100	100	100
		(156)	(129)	(209)	(263)	(762)

$$X^2 = 100 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.3.21. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT BIJ DOCENTEN NAAR DE VOORKEUR
VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS.

		minderheids- bewust	sterke ingroup- mentaliteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal
zwak	1	26	15	33	50	40
	2	22	48	37	33	36
	3	48	32	24	12	19
	4	4	-	3	1	2
sterk	5	-	5	3	4	3
totaal		100 (23)	100 (85)	100 (186)	100 (314)	100 (638)

$$\chi^2 = 66 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.3.22. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT BIJ DOCENTEN NAAR DE VOORKEUR
VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS.

		minderheids- bewust	sterke ingroup- mentaliteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal
zwak	1	9	1	12	21	16
	2	4	6	12	17	14
	3	9	7	12	14	12
	4	26	26	22	23	23
sterk	5	52	60	42	25	35
totaal		100 (23)	100 (85)	100 (186)	100 (314)	100 (638)

$$\chi^2 = 63 \quad \text{Dfm.} = 12 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.3.23. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE BIJ DOCENTEN NAAR DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS.

		recht- zinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd- kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak- kerkelijk vrijzinnigen	totaal
zwak	1	23	24	44	33	56	81	10
	2	38	45	40	42	27	12	36
	3	32	24	15	19	11	7	19
	4	2	2	-	1	3	-	2
sterk	5	5	5	1	5	3	-	3
totaal		100 (102)	100 (157)	100 (68)	100 (123)	100 (121)	100 (67)	100 (638)

$$X^2 = 102 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.4.3.24. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE BIJ DOCENTEN NAAR DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS.

		recht- zinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd- kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak- kerkelijk vrijzinnigen	totaal
zwak	1	1	6	19	11	24	49	16
	2	4	7	16	12	22	27	14
	3	11	10	9	16	14	12	12
	4	27	30	27	25	18	6	23
sterk	5	57	47	29	36	22	6	35
totaal		100 (102)	100 (157)	100 (68)	100 (123)	100 (121)	100 (67)	100 (638)

$$X^2 = 169 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$


Tabel: B.4.3.25. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE OUDERS.

religieus- kerkelijke oriëntatie	ingroup- mentaliteit	sterk - —————>				zwak	totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4	5		
rechtzin- nigen	minderheidsbewust	12	9	24	9	46	100	33
	sterke ingroup-ment.	4	20	20	8	48	100	25
	zwakke ingroup-ment.	3	25	22	9	41	100	32
	geen ingroup-ment.	31	23	31	7	8	100	13
	totaal	10	18	23	9	40	100	103
kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	7	21	27	6	39	100	71
	sterke ingroup-ment.	15	25	23	12	25	100	48
	zwakke ingroup-ment.	6	38	28	4	24	100	47
	geen ingroup-ment.	21	37	21	-	21	100	33
	totaal	11	29	25	6	29	100	199
gematigd- kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	22	45	11	-	22	100	9
	sterke ingroup-ment.	17	17	33	-	33	100	6
	zwakke ingroup-ment.	22	28	11	6	33	100	18
	geen ingroup-ment.	55	24	6	-	15	100	33
	totaal	38	27	11	1	23	100	66
progres- sief kerkelijk- ken	minderheidsbewust	24	33	19	10	14	100	21
	sterke ingroup-ment.	15	19	27	8	31	100	26
	zwakke ingroup-ment.	25	26	18	9	22	100	55
	geen ingroup-ment.	35	31	15	4	15	100	46
	totaal	26	27	19	8	20	100	148
kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	33	-	25	-	42	100	12
	sterke ingroup-ment.	32	21	26	-	21	100	19
	zwakke ingroup-ment.	49	18	18	-	15	100	33
	geen ingroup-ment.	53	30	7	-	10	100	70
	totaal	47	23	14	-	16	100	134
zwak- kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	40	20	-	-	40	100	10
	sterke ingroup-ment.	40	20	20	-	20	100	5
	zwakke ingroup-ment.	42	12	21	4	21	100	24
	geen ingroup-ment.	71	18	4	-	7	100	73
	totaal	61	17	8	1	13	100	112
totaal generaal		30	24	18	4	24	100	762

Tabel: B.4.3.26. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE DOCLNTEN.

religieus-kerkelijke oriëntatie	ingroup-mentaliteit	zwak → sterk					totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4	5		
recht-zinnigen	minderheidsbewust	20	-	60	20	-	100	5
	sterke ingroup-ment.	18	50	29	-	3	100	28
	zwakke ingroup-ment.	13	44	39	2	2	100	39
	geen ingroup-ment.	40	27	23	-	10	100	30
	totaal	23	38	32	2	5	100	102
kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	40	30	30	-	-	100	10
	sterke ingroup-ment.	10	45	35	-	10	100	29
	zwakke ingroup-ment.	19	48	25	4	4	100	52
	geen ingroup-ment.	32	44	18	3	3	100	66
	totaal	24	45	24	3	4	100	157
gematigd-kerkelijk traditionelen	minderheidsbewust	-	-	-	-	-	-	-
	sterke ingroup-ment.	-	50	50	-	-	100	4
	zwakke ingroup-ment.	45	32	23	-	-	100	22
	geen ingroup-ment.	48	43	7	-	2	100	42
	totaal	44	40	15	-	1	100	68
progressief kerkelijken	minderheidsbewust	17	33	50	-	-	100	6
	sterke ingroup-ment.	25	44	31	-	-	100	16
	zwakke ingroup-ment.	38	32	24	3	3	100	34
	geen ingroup-ment.	33	46	12	1	8	100	67
	totaal	33	41	20	1	5	100	123
kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	-	-	100	-	-	100	1
	sterke ingroup-ment.	14	57	29	-	-	100	7
	zwakke ingroup-ment.	48	28	8	8	8	100	25
	geen ingroup-ment.	63	25	10	1	1	100	88
	totaal	56	27	12	2	3	100	121
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	minderheidsbewust	-	-	100	-	-	100	1
	sterke ingroup-ment.	-	100	-	-	-	100	1
	zwakke ingroup-ment.	79	7	14	-	-	100	14
	geen ingroup-ment.	84	12	4	-	-	100	51
	totaal	81	12	7	-	-	100	67
totaal generaal		40	36	19	2	3	100	638

Tabel: B.4.3 27. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS NAAR DE
TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-
KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE OUDERS.

religieus- kerkelijke oriëntatie	ingroup- mentaliteit	sterk 				zwak	totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4			
rechtzin- nigen	minderheidsbewust	-	6	9	6	79	100	33
	sterke ingroup-ment.	4	-	-	-	96	100	25
	zwakke ingroup-ment.	-	-	3	9	88	100	32
	geen ingroup-ment.	15	8	-	8	69	100	13
	totaal	3	3	4	6	84	100	103
kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	3	3	4	14	66	100	71
	sterke ingroup-ment.	4	6	2	11	77	100	48
	zwakke ingroup-ment.	2	-	2	19	77	100	47
	geen ingroup-ment.	15	3	12	15	55	100	33
	totaal	5	3	4	15	73	100	199
gematigd- kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	22	-	11	-	67	100	9
	sterke ingroup-ment.	-	-	-	50	50	100	6
	zwakke ingroup-ment.	16	6	6	22	50	100	18
	geen ingroup-ment.	24	6	12	24	34	100	33
	totaal	20	4	9	23	44	100	66
progres- sief kerkelijk- ken	minderheidsbewust	5	-	19	33	43	100	21
	sterke ingroup-ment.	-	-	8	15	77	100	26
	zwakke ingroup-ment.	17	5	5	26	47	100	55
	geen ingroup-ment.	9	6	9	35	41	100	46
	totaal	9	4	9	28	50	100	148
kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	25	8	-	8	59	100	12
	sterke ingroup-ment.	11	11	15	11	52	100	19
	zwakke ingroup-ment.	21	12	9	24	34	100	33
	geen ingroup-ment.	19	17	18	19	27	100	70
	totaal	19	14	14	18	35	100	134
zwak- kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	30	10	10	10	40	100	10
	sterke ingroup-ment.	-	-	20	40	40	100	5
	zwakke ingroup-ment.	25	17	-	21	37	100	24
	geen ingroup-ment.	50	11	8	15	16	100	73
	totaal	40	12	7	17	24	100	112
totaal generaal		14	6	8	18	54	100	762

Tabel: B.4.3.28. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE DOCENTEN.

religieu- kerkelijke oriëntatie	ingroup- mentaliteit	zwak	1	2	3	4	sterk	5	totaal %	totaal abs.
rechtzin- nigen	minderheidsbewust	-	-	-	-	20	80		100	5
	sterke ingroup-ment.	-	-	3	11	25	61		100	28
	zwakke ingroup-ment.	3	-	-	13	20	64		100	39
	geen ingroup-ment.	-	-	10	10	40	40		100	30
	totaal	1	4	11	27	57			100	102
kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	10	10	10	10	40	30		100	10
	sterke ingroup-ment.	-	-	7	3	14	76		100	29
	zwakke ingroup-ment.	6	6	6	13	33	42		100	52
	geen ingroup-ment.	8	8	10	10	33	41		100	66
	totaal	6	7	10	30	47			100	157
gematigd- kerkelijk traditio- nelen	minderheidsbewust	-	-	-	-	-	-		-	-
	sterke ingroup-ment.	-	-	-	-	25	75		100	4
	zwakke ingroup-ment.	23	18	5	18	18	36		100	22
	geen ingroup-ment.	19	17	12	12	31	21		100	42
	totaal	19	16	6	27	29			100	68
progres- sief kerke- lijken	minderheidsbewust	17	-	-	-	-	83		100	6
	sterke ingroup-ment.	6	13	13	13	37	31		100	16
	zwakke ingroup-ment.	3	18	18	18	26	35		100	34
	geen ingroup-ment.	16	10	18	18	23	33		100	67
	totaal	11	12	16	25	36			100	123
kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	-	-	-	-	100	-		100	1
	sterke ingroup-ment.	-	-	-	-	43	57		100	7
	zwakke ingroup-ment.	16	24	8	8	16	36		100	25
	geen ingroup-ment.	28	24	17	17	16	15		100	88
	totaal	24	22	14	18	18	22		100	121
zwak- kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	-	-	-	100	-	-		100	1
	sterke ingroup-ment.	-	-	-	-	100	-		100	1
	zwakke ingroup-ment.	57	22	7	7	-	14		100	14
	geen ingroup-ment.	49	29	12	12	6	4		100	51
	totaal	49	27	12	6	6			100	67
totaal	generaal	16	14	12	23	35			100	633

Bijlage-tabellen bij paragraaf 4, hoofdstuk 4.
"De behoefte aan een alternatief".

Tabellen: B.4.4.1. t/m B.4.4.16.

Tabel : B.4.4.1. DE NADELEN WELKE VERBONDEN ZIJN AAN KATHOLIEK ONDERWIJS NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		wel nadelen				geen mening	totaal %	totaal abs.
		geen nadelen	vanwege isolement	op andere manier	2 + 3			
zwak	1	25	60	14	-	1	100	96
	2	34	53	9	-	4	100	99
	3	63	33	3	-	1	100	129
	4	73	19	3	1	4	100	214
sterk	5	81	12	4	1	2	100	218
totaal		62	29	6	1	2	100	756

Tabel : B.4.4.2. DE PROFANE WAARDERING VAN DE KATHOLIEKE SCHOOL NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		beter	evengoed	sllechter	geen mening	totaal %	totaal abs.
zwak	1	2	86	2	10	100	96
	2	5	87	1	7	100	101
	3	2	82	2	14	100	131
	4	5	80	0	15	100	215
sterk	5	4	81	1	14	100	219
totaal		4	82	1	13	100	762

Tabel: B.4.4.3. DE REDENEN VOOR DE KEUZE VAN EEN KATHOLIEKE SCHOOL NAAR DE
PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		vanwege ka- tholieke op- voeding, vor- ming, onder- richt	bescherming tegen invloed van niet ka- tholieken	vanzelfspre- kend, gewoon- te, traditie, automatisch	1 + 2	1 + 3	2 + 3	1 + 2 + 3	alle overi- ge redenen	totaal %	totaal abs.
zwak	1	15	1	58	2	3	1	-	20	100	96
	2	21	4	60	-	7	1	-	7	100	101
	3	20	2	65	1	5	2	-	5	100	131
	4	23	4	63	1	4	0	-	5	100	215
sterk	5	19	2	67	-	6	1	0	3	100	219
totaal		20	2	63	1	6	1	0	7	100	762

Tabel: B.4.4.4. DE OVERTUIGING DAT IEN ZELF VOLDOENDE AANDACHT AAN DE GODSDIENSTI-
GE FORMING VAN DE KINDEREN KAN SCHENKEN NAAR DE PERSOONLIJKE
IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		ja	neen	geen mening	% totaal	totaal abs.
zwak	1	73	17	10	100	95
	2	71	24	5	100	100
	3	63	31	6	100	131
	4	70	24	6	100	215
sterk	5	74	22	4	100	219
totaal		70	24	6	100	760

Tabel: B.4.4.5. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN IN HET ALGEMEEN
VAN HOOFDEN VAN SCHOLEN, GODSDIENSTLERAREN EN DOCENTEN.

	juicht het toe	geen bezwaar	hangt ervan af	alleen in- dien nood- zakelijk	staat er afwijzend tegenover	geen oordeel	totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	29	8	20	12	23	8	100	75
godsdienstleraren	42	22	16	8	8	4	100	72
docenten	43	17	20	3	14	3	100	488
totaal	42	16	19	5	14	4	100	635

Tabel: B.4.4.6. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN ALGEMENE GEZINDTEN-SCHOLEN VAN
HOOFDEN VAN SCHOLEN, GODSDIENSTLERAREN EN DOCENTEN.

	juicht het toe	geen bezwaar	hangt ervan af	alleen in- dien nood- zakelijk	staat er afwijzend tegenover	geen oor- deel	totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	16	8	5	5	61	5	100	75
godsdienstleraren	25	11	14	5	44	1	100	73
docenten	28	16	14	4	37	1	100	487
totaal	27	14	13	4	40	2	100	635

Tabel: B.4.4.7a. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN MET BETREKKING TOT BEPAALDE SCHOOLTYPEN NAAR DE HOUDING TEN AANZIEN VAN DIE SCHOLEN IN HET ALGEMEEN VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSGROEP.

	ge- mengd	niet gemengd						alle scholen	weet het niet		
	alle scholen	l.o.	voortgezet a.v.o.	voortgezet beroeps- onderwijs	2 + 3	2 + 4	2 + 3 + 4				
juicht het toe	50	30	3	3	3	0	1	1	9	100	525
geen bezwaar	27	48	4	2	3	1	2	5	8	100	299
hangt ervan af	14	45	4	1	10	3	8	7	8	100	196
alleen indien noodzakelijk	6	41	5	2	6	2	5	25	8	100	63
staat er afwijzend tegenover	0	18	4	2	11	0	5	51	9	100	228
geen oordeel	5	25	5	2	12	3	9	11	28	100	57
totaal	27	35	4	2	6	1	3	13	9	100	1368

Tabel: B.4.4.7b. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN MET BETREKKING TOT BEPAALDE SCHOOLTYPEN NAAR DE HOUDING TEN AANZIEN VAN DIE SCHOLEN IN HET ALGEMEEN VOOR DE OUDERS.

	ge- mengd	niet gemengd						alle scholen	weet het niet		
	alle scholen	l.o.	voortgezet a.v.o.	voortgezet beroeps- onderwijs	2 + 3	2 + 4	2 + 3 + 4				
juicht het toe	55	26	2	1	3	0	2	2	9	100	262
geen bezwaar	28	43	4	1	4	1	3	6	10	100	197
hangt ervan af	12	48	5	1	4	1	7	11	11	100	76
alleen indien noodzakelijk	6	44	6	-	-	-	-	35	9	100	34
staat er afwijzend tegenover	1	19	4	1	8	1	5	51	10	100	140
geen oordeel	6	26	3	-	9	-	11	14	31	100	35
totaal	29	32	3	1	4	1	4	15	11	100	744

Tabel: B.4.4.8a. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN IN HET
ALGEMEEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		juicht het toe	geen bezwaar	hangt er van af	alleen indien noodzakelijk	staat er af- wijzend tegenover	geen oordeel	totaal %	totaal abs.
zwak	1	64	26	5	-	3	2	100	95
	2	51	31	6	3	7	2	100	101
	3	34	28	14	4	12	8	100	131
	4	31	25	11	3	24	6	100	215
sterk	5	18	25	11	10	31	5	100	220
totaal		35	26	10	5	19	5	100	762

Tabel: B.4.4.8b. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN IN HET
ALGEMEEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE DOCENTEN.

		juicht het toe	geen bezwaar	hangt er van af	alleen indien noodzakelijk	staat er af- wijzend tegenover	geen oordeel	totaal %	totaal abs.
zwak	1	68	12	15	1	3	1	100	157
	2	48	23	15	5	7	2	100	127
	3	41	15	22	3	14	5	100	148
	4	25	14	25	12	18	6	100	110
sterk	5	9	20	22	6	39	4	100	92
totaal		42	16	19	5	14	4	100	634

Tabel: B.4.4.9a. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN ALGEMENE GEZINDTEN-SCHOLEN IN HET ALGEMEEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE OUDERS.

		juicht het toe	geen bezwaar	hangt er van af	alleen indien noodzakelijk	staat er afwijzend tegenover	geen oordeel	totaal %	totaal abs.
zwak	1	54	25	4	-	14	3	100	95
	2	42	25	7	4	17	5	100	101
	3	16	33	13	2	30	6	100	129
	4	27	29	7	2	33	2	100	215
sterk	5	17	27	9	3	39	5	100	213
totaal		28	28	8	3	29	4	100	753

Tabel: B.4.4.9b. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN ALGEMENE GEZINDTEN-SCHOLEN IN HET ALGEMEEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE VAN DE DOCENTEN.

		juicht het toe	geen bezwaar	hangt er van af	alleen indien noodzakelijk	staat er afwijzend tegenover	geen oordeel	totaal %	totaal abs.
zwak	1	50	18	11	1	20	-	100	156
	2	30	13	19	5	31	2	100	128
	3	19	14	18	4	41	4	100	148
	4	15	14	5	11	53	2	100	110
sterk	5	6	12	9	3	70	-	100	92
totaal		27	14	13	4	40	2	100	634

Tabel: B.4.4.10 DE HOUDING TEN ANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN MET BETREKKING
TOT BEPAALDE SCHOOLTYPEN NAAR DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE
VAN DE GEHELE ONDERZOEKSGROEP.

		ge- mengd	niet gemengd									
		alle scholen		voortgezet a.v.o.	voortgezet beroepson- derwijs	2 + 3	2 + 4	2 + 3 + 4	alle scholen	weet het niet	totaal %	totaal abs.
zwak	1	49	32	2	2	1	0	3	2	9	100	251
	2	38	40	3	1	2	0	3	7	6	100	227
	3	26	36	4	3	7	1	4	8	11	100	273
	4	17	36	5	3	9	2	3	14	11	100	316
sterk	5	14	30	4	1	7	1	5	29	9	100	302
totaal		27	35	4	2	6	1	3	13	9	100	1369

Tabel: B.4.4.11a.

DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR OECUMENISCHE SCHOLEN
TE ZENDEN NAAR DE HOUDING TEN AANZIEN VAN DIE SCHOLEN IN
HET ALGEMEEN VOOR DE GEHELE ONDERZOEKSGROEP.

	ja						
	zonder uitzondering	behalve be- paalde typen onderwijs	indien noodzakelijk	weet het niet	neen	totaal %	totaal abs.
juicht het toe	66	8	15	3	8	100	507
geen bezwaar	35	9	32	4	20	100	293
hangt ervan af	23	15	32	5	25	100	185
alleen indien nood- zakelijk	3	3	58	-	36	100	66
staat er afwijzend tegenover	4	4	16	2	74	100	221
geen oordeel	5	4	31	11	49	100	55
totaal	37	8	24	3	28	100	1327

Tabel: B.4.4.11b.

DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR OECUMENISCHE SCHOLEN TE
ZENDEN NAAR DE HOUDING TEN AANZIEN VAN DIE SCHOLEN IN HET
ALGEMEEN VOOR DE OUDERS.

	ja						
	zonder uitzondering	behalve be- paalde typen onderwijs	indien noodzakelijk	weet het niet	neen	totaal %	totaal abs.
juicht het toe	62	6	20	3	9	100	259
geen bezwaar	35	3	37	4	21	100	201
hangt ervan af	16	12	41	6	25	100	73
alleen indien nood- zakelijk	3	5	58	-	34	100	38
staat er afwijzend tegenover	3	4	20	1	72	100	144
geen oordeel	3	3	42	5	47	100	36
totaal	33	5	30	3	29	100	751

Tabel: B.4.4.12. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR OECUMENISCHE SCHOLEN TE ZENDEN VOLGENS HOOFDEN VAN SCHOLEN, GODSDIENSTLERAREN EN DOCENTEN.

	ja			weet het niet	neen	totaal %	totaal abs.
	zonder uitzonde- ring	behalve bepaalde typen onderwijs	indien noodzake- lijk				
hoofden van scholen	24	9	26	-	41	100	62
godsdiensleraren	40	13	31	2	14	100	45
docenten	44	12	15	4	25	100	470
totaal	42	11	18	4	25	100	577

Tabel: B.4.4.13. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR ALGEMENE GEZINDTENSCHOLEN TE ZENDEN VOLGENS HOOFDEN VAN SCHOLEN, GODSDIENSTLERAREN EN DOCENTEN.

	ja			weet het niet	neen	totaal %	totaal abs.
	zonder uitzondering	behalve be- paalde typen onderwijs	indien noodzake- lijk				
hoofden van scholen	23	8	11	3	55	100	62
godsdiensleraren	33	14	13	4	36	100	48
docenten	37	7	13	3	40	100	469
totaal	35	8	13	3	41	100	579

Tabel: B.4.4.14a. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR ALGEMENE GEZINDTEN-SCHOLEN TE ZENDEN NAAR DE BEREIDHEID OM DIT TE DOEN VOOR OECUMENISCHE SCHOLEN VOOR DE OUDERS.

		algemene gezindten-scholen					
		ja					
		zonder uitzondering	behalve bepaalde typen onderwijs	indien noodzakelijk	weet het niet	neen	totaal %
							totaal abs.
ja	zonder uitzondering	70	2	9	2	17	248
	behalve bepaalde typen	48	18	18	3	13	38
	indien noodzakelijk	14	2	59	2	23	221
weet het niet		29	8	9	29	25	24
neen		14	2	19	1	64	217
totaal		35	3	27	3	32	751

Tabel: B.4.4.14b. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR ALGEMENE GEZINDTEN-SCHOLEN TE ZENDEN NAAR DE BEREIDHEID OM DIT TE DOEN VOOR OECUMENISCHE SCHOLEN VOOR DE OUDERS.

		algemene gezindten-scholen					
		ja					
		zonder uitzondering	behalve bepaalde typen onderwijs	indien noodzakelijk	weet het niet	neen	totaal
ja	zonder uitzondering	66	31	11	29	16	33
	behalve bepaalde typen	7	37	3	5	3	5
	indien noodzakelijk	12	11	64	24	21	30
weet het niet		3	10	1	33	2	3
neen		12	11	21	9	58	29
totaal		100	100	100	100	100	100
		(261)	(19)	(203)	(21)	(243)	(751)

Tabel: B.4.4.15. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR ALGEMENE GEZINDTEN SCHOLEN
TE ZENDEN NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN
VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE OUDERS.

religieu- kerkelijke ingroup- oriëntatie mentaliteit		ja					totaal %	totaal abs.
		zonder uitzonde- ring	behalve bepaalde typen onderwijs	indien noodzake- lijk	weet het niet	neen		
recht-	minderheidsbewust	10	3	42	-	45	100	31
zinnig-	sterke ingroup-ment.	13	4	57	-	26	100	23
gen	zwakke ingroup-ment.	13	3	28	-	56	100	32
	geen ingroup-ment.	31	-	31	15	23	100	13
	totaal	14	3	39	2	42	100	99
kerke-	minderheidsbewust	13	3	37	3	44	100	70
lijk	sterke ingroup-ment.	15	4	37	-	44	100	46
tradi-	zwakke ingroup-ment.	22	2	44	4	28	100	46
tionel-	geen ingroup-ment.	49	-	24	3	24	100	33
len	totaal	22	2	36	3	37	100	195
gematigd-	minderheidsbewust	25	-	37	-	38	100	8
kerke-	sterke ingroup-ment.	13	-	12	-	75	100	6
lijk-	zwakke ingroup-ment.	33	-	28	11	28	100	18
tradi-	geen ingroup-ment.	50	9	21	3	17	100	34
tionelen	totaal	39	5	24	5	27	100	66
pro-	minderheidsbewust	19	-	24	5	52	100	21
gres-	sterke ingroup-ment.	23	8	31	-	38	100	25
sief	zwakke ingroup-ment.	25	8	27	5	35	100	55
kerke-	geen ingroup-ment.	33	9	33	-	25	100	41
lijken	totaal	26	7	29	3	35	100	143
kerke-	minderheidsbewust	25	8	25	-	42	100	1
lijk	sterke ingroup-ment.	37	5	16	5	37	100	17
vrij-	zwakke ingroup-ment.	49	12	30	3	6	100	32
zinnig-	geen ingroup-ment.	53	7	25	6	9	100	61
gen	totaal	47	9	25	4	15	100	131
zwak-	minderheidsbewust	40	-	20	10	30	100	10
kerke-	sterke ingroup-ment.	40	20	20	-	20	100	1
lijk	zwakke ingroup-ment.	42	12	8	4	34	100	21
vrij-	geen ingroup-ment.	71	2	20	3	4	100	71
zinnig-	totaal	60	6	17	4	13	100	110
gen								
totaal generaal		33	5	30	3	29	100	751

Tabel: B.4.4.16. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR OECUMENISCHE SCHOLEN TE ZENDEN NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VAN DE OUDERS.

		ja					totaal %	totaal abs.
religieus-kerkelijke ingroup-oriëntatiementaliteit		zonder uit-zondering	behalve bepaalde typen onderwijs	indien noodzakelijk	weet het niet	necn		
recht- linnig gen	minderheidsbewust	3	-	39	3	55	100	31
	sterke ingroup-ment.	12	-	46	4	38	100	24
	zwakke ingroup-ment.	10	-	19	3	68	100	31
	geen ingroup-ment.	31	-	38	-	31	100	13
	totaal	11	-	34	3	52	100	99
sterke- lijk tradi- tionen- len	minderheidsbewust	15	3	46	3	33	100	70
	sterke ingroup-ment.	19	-	24	4	53	100	47
	zwakke ingroup-ment.	26	-	38	4	32	100	47
	geen ingroup-ment.	33	3	24	3	37	100	33
	totaal	22	1	35	4	38	100	197
gematigd kerke- lijk tradi- tionelen	minderheidsbewust	33	-	45	-	22	100	9
	sterke ingroup-ment.	-	-	25	-	75	100	6
	zwakke ingroup-ment.	39	-	22	6	33	100	18
	geen ingroup-ment.	50	6	12	3	29	100	34
	totaal	40	3	21	3	33	100	67
progres- sief kerke- lijken	minderheidsbewust	33	-	38	-	29	100	21
	sterke ingroup-ment.	23	4	42	-	31	100	26
	zwakke ingroup-ment.	36	4	20	4	36	100	55
	geen ingroup-ment.	46	4	26	2	22	100	46
	totaal	37	3	28	2	30	100	148
kerke- lijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	50	-	25	-	25	100	12
	sterke ingroup-ment.	39	5	28	-	28	100	18
	zwakke ingroup-ment.	49	3	18	3	27	100	33
	geen ingroup-ment.	48	9	27	1	15	100	67
	totaal	47	6	25	2	20	100	132
zwak- kerkelijk vrijzin- nigen	minderheidsbewust	45	-	22	11	22	100	9
	sterke ingroup-ment.	50	-	25	25	-	100	1
	zwakke ingroup-ment.	50	-	8	-	42	100	24
	geen ingroup-ment.	66	1	10	4	19	100	73
	totaal	60	1	11	4	24	100	110
totaal generaal		35	3	27	3	32	100	753

Bijlage-tabellen bij hoofdstuk 5

"Katholiek onderwijs en religieuze socialisatie".

Tabellen: B.5.1.1. t/m B.5.1.33.

B.5.2.1. t/m B.5.2.5.

B.5.3.1. t/m B.5.3.56.

Bijlage-tabellen bij paragraaf 1, hoofdstuk 5.

"De religieus-kerkelijke activiteiten in het katholiek onderwijs".

Tabellen: B.5.1.1. t/m B.5.1.33.

		verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis						
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis	totaal %	totaal abs.	
g.l.o.	0	0	5	11	3	5	54	5	1	16	100	2698	
v.g.l.o.	1	-	4	18	14	1	4	6	7	45	100	179	
l.t.s.	1	-	5	43	15	1	2	5	2	26	100	101	
huishoudschool	-	-	-	19	23	-	0	8	14	36	100	216	
lagere land- en tuinbouw school	1	-	1	5	10	-	-	1	5	77	100	115	
u.l.o.	-	0	4	29	13	0	3	8	3	40	100	416	
middelbaar be- roepsonderwijs	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	100	1	
v.h.m.o.	1	2	4	20	11	7	19	10	10	16	100	165	
totaal	0	0	4	15	6	4	39	6	3	23	100	3891	

Tabel: B.5.1.2. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS NAAR
PROVINCIE

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis				geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig			
Noord-Holland	0	-	3	15	5	7	47	4	4	15	100	491
Zuid-Holland	0	0	6	16	5	5	48	7	2	11	100	457
Zeeland	-	-	5	19	10	2	35	11	2	16	100	83
Utrecht	-	-	7	11	5	8	43	5	1	20	100	184
Gelderland	1	-	5	12	7	3	46	5	3	18	100	436
Overijssel	0	1	4	7	5	4	53	5	2	19	100	244
Noord-Brabant	0	0	3	19	7	2	34	6	3	26	100	1122
Limburg	0	0	3	14	9	3	25	7	3	36	100	766
Drente	4	-	-	21	4	11	35	-	4	21	100	28
Friesland + Groningen + IJsselmeer- polder	-	-	4	9	5	6	52	5	3	16	100	80
totaal	0	0	4	15	6	4	39	6	3	23	100	3891

Tabel: B.5.1.3. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS NAAR URBANISATIEGRAAD.

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis					totaal %	totaal abs.
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis		
onbekend	1	1	1	0	0	0	25	0	18	25	100	12
plattelandsgemeenten												
A1 - A2	-	-	6	13	2	8	37	5	2	27	100	290
plattelandsgemeenten												
A3 - A4	0	0	3	11	6	6	39	5	1	29	100	689
verstedelijkte plattelandsgemeenten												
B1 - B2	1	0	2	14	8	3	37	6	4	25	100	847
specifieke forensengemeenten												
B3	-	-	6	12	6	4	49	5	3	15	100	246
kleine steden												
C1 - C2	0	-	5	16	7	3	36	7	2	24	100	378
middelgrote steden												
C3 - C4	0	0	4	17	7	3	37	6	3	23	100	651
grote steden												
C5	0	0	5	19	6	2	42	7	4	15	100	777
totaal	0	0	4	15	6	4	39	6	3	23	100	3890

Tabel: B.5.1.4. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS
OP HET G.L.O. NAAR PROVINCIE.

	onbekend	verplichte schoolmis				niet-verplichte schoolmis				geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
		dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig			
Voord-Holland	0	-	3	11	2	9	67	1	2	5	100	333
Zuid-Holland	0	0	8	9	1	6	65	3	2	6	100	321
Zoeland	-	-	7	13	5	3	47	15	-	10	100	60
Utrecht	-	-	6	8	2	11	63	3	-	7	100	126
Gelderland	1	-	5	6	3	4	65	5	1	10	100	296
Overijssel	1	-	4	3	2	6	70	3	-	11	100	175
Noord-Brabant	0	-	3	15	4	3	47	7	2	19	100	773
Limburg	0	-	4	14	4	3	34	7	1	31	100	533
Drente	5	-	-	15	-	15	50	-	-	15	100	20
Friesland + Groningen + IJsselmeerpolder	-	-	3	8	-	8	68	5	-	8	100	61
totaal	0	0	5	11	3	5	54	5	1	16	100	2698

Table: B.5.1.5.

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis						
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
Noord-Holland	-	-	3	25	16	-	-	9	3	44	100	32
Zuid-Holland	-	-	10	35	25	5	5	10	-	10	100	20
Zeeland	-	-	-	25	50	-	-	-	-	25	100	4
Utrecht	-	-	18	-	9	-	-	-	18	55	100	11
Gelderland	4	-	4	13	13	-	4	4	18	40	100	23
Overijssel	-	-	-	12	25	-	25	-	-	38	100	8
Noord-Brabant	-	-	-	22	2	-	-	7	7	62	100	45
Limburg	-	-	-	9	17	-	11	5	9	49	100	35
Drente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Friesland + Groningen + IJsselmeer-polder	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-	100	1
totaal	1	-	4	18	14	1	4	6	7	45	100	179

Tabel: B.5.1.6. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS
OP DE L.T.S. NAAR PROVINCIE.

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis					totaal %	totaal abs.
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis		
Voord-Holland	-	-	-	78	-	-	-	11	-	11	100	9
Zuid-Holland	-	-	10	60	20	-	-	10	-	-	100	10
Zeeland	-	-	-	-	100	-	-	-	-	-	100	1
Utrecht	-	-	40	20	20	-	-	-	-	20	100	5
Gelderland	7	-	-	57	14	-	-	-	-	22	100	14
Overijssel	-	-	-	50	-	-	17	-	-	33	100	6
Noord-Brabant	-	-	7	39	16	-	-	3	3	32	100	31
Limburch	-	-	-	26	18	4	4	9	4	35	100	23
Drente	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	100	1
Friesland + Groningen + IJsselmeerpolder	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	100	1
totaal	1	-	5	43	15	1	2	5	2	26	100	101

Tabel: B.5.1.7. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP DE HUISHOUDSCHOOL NAAR PROVINCIE.

	verplichte schoolmis				niet-verplichte schoolmis				geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig			
Noord-Holland	-	-	5	21	-	-	11	26	37	100	19
Zuid-Holland	-	-	20	20	-	-	27	13	20	100	15
Zeeland	-	-	25	-	-	-	-	25	50	100	4
Utrecht	-	-	33	-	-	-	17	-	50	100	6
Gelderland	-	-	25	17	-	3	3	10	42	100	29
Overijssel	-	-	11	17	-	-	17	11	44	100	18
Noord-Brabant	-	-	29	27	-	-	6	11	27	100	75
Limburg	-	-	5	29	-	-	2	15	49	100	41
Drente	-	-	-	33	-	-	-	33	34	100	3
Friesland + Groningen + IJsselmeer-polder	-	-	17	33	-	-	-	33	17	100	6
totaal	-	-	19	23	-	0	8	14	36	100	216

Tabel: B.5.1.8. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP HET L.T.B.O. NAAR PROVINCIE.

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis						
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
Noord-Holland	-	-	7	-	-	-	-	-	-	93	100	14
Zuid-Holland	-	-	-	8	8	-	-	-	-	84	100	13
Zeeland	-	-	-	-	50	-	-	-	-	50	100	2
Utrecht	-	-	-	-	40	-	-	-	-	60	100	5
Gelderland	-	-	-	-	15	-	-	8	8	69	100	13
Overijssel	-	-	-	-	-	-	-	-	11	89	100	9
Noord-Brabant	3	-	-	11	11	-	-	-	5	70	100	37
Limburg	-	-	-	-	10	-	-	-	10	80	100	20
Drente	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	100	1
Friesland + Groningen + IJsselmeer-polder	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	100	1
totaal	1	-	1	5	10	-	-	1	5	77	100	115

Tabel: B.5.1.9. DE AANWEZIGHEID VAN VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP
HET U.L.O. NAAR PROVINCIE.

		verplichte schoolmis				niet-verplichte schoolmis						
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	Jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	Jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
Noord-Holland	-	-	7	33	13	-	2	13	5	27	100	60
Zuid-Holland	-	-	2	40	7	-	9	16	-	26	100	57
Zeeland	-	-	-	50	-	-	-	-	-	50	100	6
Utrecht	-	-	4	16	4	4	-	16	-	56	100	25
Gelderland	-	-	6	23	15	-	6	11	4	30	100	47
Overijssel	-	-	10	15	25	-	10	5	5	30	100	20
Noord-Brabant	-	1	2	29	12	1	1	2	2	50	100	119
Limburg	-	-	3	25	19	-	1	4	4	44	100	73
Drente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	100	2
Friesland + Groningen + IJsselmeer- polder	-	-	-	14	14	-	-	-	-	72	100	7
totaal	-	0	4	29	13	0	3	8	3	40	100	416

Tabel: B.5.1.10.

DE AANWEZIGHEID VAN VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS
OP HET V.H.M.O. NAAR PROVINCIE.

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis					totaal %	totaal abs.
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis		
Noord-Holland	-	-	-	9	9	22	22	4	17	17	100	23
Zuid-Holland	-	5	5	24	5	5	24	14	14	4	100	21
Zeeland	-	-	-	50	17	-	17	-	16	-	100	6
Utrecht	-	-	-	50	16	-	-	-	17	17	100	6
Gelderland	-	-	14	29	7	7	36	-	-	7	100	14
Overijssel	-	26	-	12	-	12	12	38	-	-	100	8
Noord-Brabant	2	-	7	24	10	5	19	7	12	14	100	42
Limburg	-	2	-	10	17	5	12	15	7	32	100	41
Drente	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	100	1
Friesland+ Groningen+ IJsselmeer- polder	-	-	-	-	33	-	33	34	-	-	100	3
totaal	1	2	4	20	11	7	19	10	10	16	100	165

Tabel: B.5.1.11. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP HET G.L.O. NAAR URBANISATIEGRAAD.

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis					totaal %	totaal abs.
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis		
onbekend	-	-	-	10	10	10	30	10	10	20	100	10
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	-	7	10	1	10	48	5	1	18	100	213
plattelandsgemeenten A3 - A4	0	-	4	9	3	8	50	5	0	21	100	516
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	1	-	3	10	3	5	51	6	1	20	100	592
specifieke forensengemeenten B3	-	-	6	9	1	4	69	4	1	6	100	170
kleine steden C1 - C2	0	-	6	12	5	5	53	5	2	12	100	239
middelgrote steden C3 - C4	1	0	4	14	2	3	54	5	2	15	100	422
grote steden C5	0	-	6	14	4	2	58	6	2	8	100	536
totaal	0	0	5	11	3	5	54	5	1	16	100	2698

Tabel: B.5.1.12. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP
HET V.G.L.O. NAAR URBANISATIEGRAAD.

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis							
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis	totaal %	totaal abs.	
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	-	6	27	13	-	7	-	20	27	100	15	
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	-	5	11	14	-	5	5	8	52	100	37	
verstedelijkte plat- telandsgemeenten B1 - B2	-	-	-	20	18	-	7	5	2	48	100	40	
specifieke forensen- gemeenten B3	-	-	-	16	11	5	-	5	16	47	100	19	
kleine steden C1 - C2	-	-	-	18	6	-	6	6	11	53	100	17	
middelgrote steden C3 - C4	-	-	9	13	13	-	-	9	-	56	100	20	
grote steden C5	4	-	7	28	18	-	4	10	4	25	100	23	
totaal	1	-	4	18	14	1	4	6	7	45	100	179	

Tabel: B.5.1.13. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP
DE L.F.S. NAAR URBANISATIEGRAAD.

	verplichte schoolmis				niet-verplichte schoolmis				geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig		
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	-	-	100	-	-	-	-	-	100	2
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	-	8	34	17	-	-	8	8	25	12
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	4	-	4	38	23	-	4	-	-	27	26
specifieke forensengemeenten B3	-	-	-	25	25	-	-	-	-	50	4
kleine steden C1 - C2	-	-	8	30	16	-	8	8	-	30	13
middelgrote steden C3 - C4	-	-	5	40	9	5	-	5	-	36	22
grote steden C5	-	-	-	66	10	-	-	10	4	10	21
totaal	1	-	5	43	15	1	2	5	2	26	100

Tabel: B.5.1.14. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP DE HUISHOUDSCHOOL NAAR URBANISATIEGRAAD.

	verplichte schoolmis				niet-verplichte schoolmis				geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig			
onbekend	-	-	-	-	-	-	-	50	50	100	2
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	-	25	10	-	-	15	10	40	100	20
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	-	19	30	-	-	8	2	41	100	37
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	-	-	23	20	-	2	5	16	34	100	61
specifieke forensengemeenten B3	-	-	-	51	-	-	12	12	25	100	8
kleine steden C1 - C2	-	-	24	24	-	-	5	9	38	100	21
middelgrote steden C3 - C4	-	-	17	26	-	-	11	17	29	100	35
grote steden C5	-	-	12	22	-	-	6	22	38	100	32
totaal	-	-	19	23	-	0	8	14	36	100	216

Tabel: B.5.1.15. komt niet voor.

Tabel: B.5.1.16. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP
HET L.T.B.O. NAAR URBANISATIEGRAAD.

	verplichte schoolmis				niet-verplichte schoolmis							
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	-	-	5	-	-	-	-	-	95	100	21
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	-	-	3	11	-	-	-	3	83	100	36
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	5	-	-	5	15	-	-	-	25	50	100	20
specifieke forensen-gemeenten B3	-	-	33	-	-	-	-	-	-	67	100	3
kleine steden C1 - C2	-	-	-	8	23	-	-	8	-	61	100	13
middelgrote steden C3 - C4	-	-	-	6	12	-	-	-	-	82	100	17
grote steden C5	-	-	-	20	-	-	-	-	-	80	100	5
totaal	1	-	1	5	10	-	-	1	5	77	100	115

Tabel: B.5.1.17. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP
HET U.L.O. NAAR URBANISATIEGRAAD.

	verplichte schoolmis				niet-verplichte schoolmis						
	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	6	23	-	6	12	6	-	47	100	17
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	4	25	11	-	5	5	5	45	100	44
verstedelijkte plat- telandsgemeenten B1 - B2	1	4	20	17	-	4	7	4	43	100	81
specifieke forensen- gemeenten B3	-	7	19	16	3	6	13	-	36	100	31
kleine steden C1 - C2	-	3	25	8	-	2	10	2	50	100	52
middelgrote steden C3 - C4	-	4	31	16	-	2	6	4	37	100	81
grote steden C5	-	3	40	12	-	1	9	1	34	100	110
totaal	0	4	29	13	0	3	8	3	40	100	416

Tabel: B.5.1.18. DE AANWEZIGHEID VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN SCHOOLMIS OP HET V.H.M.O. NAAR URBANISATIEGRAAD

	verplichte schoolmis					niet-verplichte schoolmis					totaal %	totaal abs.
	onbekend	dagelijks	wekelijks	maandelijks	Jaarlijks of onregelmatig	dagelijks	wekelijks	maandelijks	jaarlijks of onregelmatig	geen schoolmis		
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	-	-	-	50	-	-	-	-	50	100	2
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	15	15	-	14	14	14	14	-	14	100	7
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	4	4	4	29	11	4	14	4	22	4	100	27
specifieke forensengemeenten B3	-	-	10	40	10	-	20	-	20	-	100	10
kleine steden C1 - C2	-	-	-	17	9	-	26	26	-	22	100	23
middelgrote steden C3 - C4	-	2	2	17	17	8	17	10	6	21	100	51
grote steden C5	-	2	4	18	2	13	21	9	13	18	100	45
totaal	1	2	4	20	11	7	19	10	10	16	100	165

Tabel: B.5.1.20 DE AANWEZIGHEID VAN SCHOOLBIECHT NAAR ONDERSCHIEDEN SCHOOLTYPEN.

	onbekend	geen schoolbiecht	klassikale schoolbiecht	niet-klassikale schoolbiecht	totaal %	totaal abs.
g.l.o.	1	31	57	11	100	2696
v.g.l.o.	2	90	6	2	100	179
l.t.s.	1	80	2	17	100	101
huishoudschool	0	97	3	-	100	216
lagere land- en tuinbouwschool	-	99	1	-	100	115
u.l.o.	0	94	1	5	100	416
middelbaar be- roepsonderwijs	-	100	-	-	100	1
v.h.m.o.	2	96	1	1	100	165
totaal	1	50	40	9	100	3889

Tabel: B.5.1.21. DE AANWEZIGHEID VAN SCHOOLBIECHT OP HET G.L.O. NAAR
PROVINCIE.

	onbekend	geen schoolbiecht	klassikale schoolbiecht	niet-klassika- le schoolbiecht	totaal %	totaal abs.
Noord-Holland	-	32	58	9	100	333
Zuid-Holland	-	37	52	11	100	321
Zeeland	-	17	70	13	100	60
Utrecht	-	25	66	9	100	126
Gelderland	1	30	56	13	100	296
Overijssel	1	39	50	10	100	174
Noord-Brabant	1	27	60	12	100	772
Limburg	1	32	57	10	100	533
Drente	5	25	65	5	100	20
Friesland+						
Groningen+	-	49	39	12	100	61
IJsselmeer- polder						
totaal	1	31	57	11	100	2696

Tabel: B.5.1.22. DE AANWEZIGHEID VAN SCHOOLBIECHT OP HET G.L.O. NAAR URBANISATIEGRAAD.

	onbekend	geen schoolbiecht	klassikale schoolbiecht	niet-klassikale schoolbiecht	totaal %	totaal abs.
onbekend	1	20	70	10	100	10
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	35	58	7	100	213
plattelandsgemeenten A3 - A4	0	28	60	12	100	516
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	1	28	60	11	100	592
specifieke forensengemeenten B3	-	38	52	10	100	170
kleine steden C1 - C2	0	29	60	11	100	239
middelgrote steden C3 - C4	1	32	56	11	100	422
grote steden C5	0	34	52	14	100	534
totaal	1	31	57	11	100	2696

Tabel: B.5.1.23. DE AANWEZIGHEID VAN SCHOOLBIECHT OP HET G.L.O. NAAR BE-
STUURSVORM.

	onbekend	geen schoolbiecht	klassikale schoolbiecht	niet-klassikale schoolbiecht	totaal %	totaal abs.
onbekend	-	22	78	1	100	9
stichting/vereniging	0	34	54	12	100	1036
congregatie/orde	0	35	51	14	100	197
kerkbestuur	0	29	60	11	100	1452
totaal	1	31	57	11	100	2694

Tabel: B.5.1.24. DE AANWEZIGHEID VAN RETRATTES NAAR URBANISATIEGRAAD.

	onbekend	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten A1 - A2	1	60	39	100	288
plattelandsgemeenten A3 - A4	1	57	42	100	678
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	1	62	37	100	847
specifieke forensengemeenten B3	2	58	40	100	245
kleine steden C1 - C2	1	68	31	100	377
middelgrote steden C3 - C4	1	64	35	100	648
grote steden C5	1	66	33	100	774
totaal	1	63	36	100	3878

Tabel: B.5.1.25. DE AANWEZIGHEID VAN RETRAITES OP HET G.L.O. NAAR
URBANISATIEGRAAD.

	onbekend	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten					
A1 - A2	1	55	44	100	212
plattelandsgemeenten					
A3 - A4	1	51	48	100	516
verstedelijkte plattelandsgemeenten					
B1 - B2	1	55	44	100	592
specifieke forensengemeenten					
B3	4	52	44	100	170
kleine steden					
C1 - C2	0	63	37	100	238
middelgrote steden					
C3 - C4	1	58	41	100	420
grote steden					
C5	1	63	36	100	534
totaal	1	57	42	100	2682

Tabel: B.5.1.26. DE AANWEZIGHEID VAN RETRAITES OP HET V.G.L.O. NAAR
URBANISATIEGRAAD.

	onbekend	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten					
A1 - A2	-	60	40	100	15
plattelandsgemeenten					
A3 - A4	-	76	24	100	37
verstedelijkte plattelandsgemeenten					
B1 - B2	-	63	37	100	40
specifieke forensengemeenten					
B3	-	47	53	100	19
kleine steden					
C1 - C2	-	65	35	100	17
middelgrote steden					
C3 - C4	-	52	48	100	23
grote steden					
C5	3	61	36	100	28
totaal	1	62	37	100	179

Tabel: B.5.1.27. DE AANWEZIGHEID VAN RETRAITES OP DE L.T.S. NAAR
URBANISATIEGRAAD.

	onbekend	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten					
A1 - A2	-	100	-	100	2
plattelandsgemeenten					
A3 - A4	-	83	17	100	12
verstedelijkte plattelandsgemeenten					
B1 - B2	4	88	8	100	26
specifieke forensengemeenten					
B3	-	25	75	100	4
kleine steden					
C1 - C2	8	77	15	100	13
middelgrote steden					
C3 - C4	-	86	14	100	22
grote steden					
C5	-	86	14	100	21
totaal	2	83	15	100	100

Tabel: B.5.1.28. DE AANWEZIGHEID VAN RETRAITES OP DE HUISHOUDSCHOOL NAR
URBANISATIEGRAAD.

	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten				
A1 - A2	90	10	100	20
plattelandsgemeenten				
A3 - A4	89	11	100	37
verstedelijkte plattelandsgemeenten				
B1 - B2	80	20	100	61
specifieke forensengemeenten				
B3	71	29	100	7
kleine steden				
C1 - C2	71	29	100	21
middelgrote steden				
C3 - C4	66	34	100	35
grote steden				
C5	56	44	100	32
totaal	75	25	100	213

Tabel: B.5.1.29. DE AANWEZIGHEID VAN RETRAITES OP HET L.T.B.O. NAAR
URBANISATIEGRAAD.

	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten				
A1 - A2	52	48	100	21
plattelandsgemeenten				
A3 - A4	53	47	100	34
verstedelijkte plattelandsgemeenten				
B1 - B2	70	30	100	20
specifieke forensengemeenten				
B3	33	67	100	3
kleine steden				
C1 - C2	69	31	100	13
middelgrote steden				
C3 - C4	59	41	100	17
grote steden				
C5	60	40	100	5
totaal	58	42	100	113

Tabel B.5.1.30. DE AANWEZIGHEID VAN RETRAITES OP HET U.L.O.
NAAR URBANISATIEGRAAD

	onbekend	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	88	12	100	16
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	73	27	100	44
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	-	80	20	100	81
specifieke forensengemeenten B3	-	87	13	100	31
kleine steden C1 - C2	-	77	23	100	52
middelgrote steden C3 - C4	-	74	26	100	81
grote steden C5	1	72	27	100	110
totaal	0	77	23	100	415

Tabel: B.5.1.31. DE AANWEZIGHEID VAN RETRAITES OP HET V.H.M.O. NAAR URBANISATIEGRAAD.

	onbekend	ja	neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten A1 - A2	-	100	-	100	2
plattelandsgemeenten A3 - A4	-	100	-	100	7
verstedelijkte plattelandsgemeenten B1 - B2	-	93	7	100	27
specifieke forensengemeenten B3	-	90	10	100	10
kleine steden C1 - C2	-	100	-	100	23
middelgrote steden C3 - C4	-	94	6	100	50
grote steden C5	2	96	2	100	44
totaal	1	95	4	100	163

Tabel: B.5.1.32. DE AANWEZIGHEID VAN MISSIECLUB, MARIACONGREGATIE EN GESPREKS-
GROEPEN NAAR URBANISATIEGRAAD.

	onbekend	ja, ja, ja	ja, ja, neen	ja, neen, neen	ja, neen, ja	neen, ja, neen	neen, ja, ja	neen, neen, ja	neen, neen, neen	totaal %	totaal abs.
plattelandsgemeenten											
A1 - A2	1	-	0	4	1	1	-	14	79	100	290
plattelandsgemeenten											
A3 - A4	0	0	-	7	3	-	0	12	78	100	678
verstedelijkte plat-											
telandsgemeenten											
B1 - B2	1	0	0	7	3	0	0	12	77	100	846
specifieke forensen-											
gemeenten	1	-	1	9	2	-	-	16	71	100	246
B3											
kleine steden											
C1 - C2	1	1	-	7	5	-	0	15	71	100	378
middelgrote steden											
C3 - C4	1	0	0	7	5	1	0	16	70	100	649
grote steden											
C5	1	1	0	9	4	1	0	16	68	100	775
totaal	1	1	0	7	4	0	0	14	73	100	3871

Tabel: B.5.1.33. DE AANWEZIGHEID VAN MISSIECLUB, MARIACONGREGATIE EN GESPREKS-
GROEPEN NAAR BESTUURSVORM.

	onbekend	ja, ja, ja	ja, ja, neen	ja, neen, neen	ja, neen, ja	neen, ja, neen	neen, ja, ja	neen, neen, ja	neen, neen, neen	totaal %	totaal abs.
stichting/vereniging	1	1	0	8	3	0	0	12	75	100	1793
congregatie/orde	0	3	1	11	10	0	0	18	57	100	419
kerkbestuur	1	0	0	6	2	0	0	15	76	100	1645
totaal	1	1	0	7	4	0	0	14	73	100	3873

Bijlage-tabellen bij paragraaf 2, hoofdstuk 5.
"De godsdienstleraar, enige taakdifferentiaties".

Tabellen: B.5.2.1. t/m B.5.2.5.

Tabel: B.5.2.1. HET OVERHOREN EN HET BEOORDELEN VAN DE GODSDIENSTKENNIS DER
LEERLINGEN DOOR DE GODSDIENSTLERAREN NAAR DE TYPEN VAN RELI
GIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE.

	beoordelen en overhoren	een van beide	geen van beide	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	43	28	29	100	14
kerkelijk traditionelen	35	40	25	100	20
gematigd-kerkelijk traditionelen	14	14	72	100	7
progressief kerkelijken	45	25	30	100	20
kerkelijk vrijzinnigen	27	9	64	100	11
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	-	-	-	-	-
totaal	36	27	37	100	72

Tabel: B.5.2.2. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR HET SCHOOL
TYPE WAARAAN R. ALS GODSDIENSTLEREER VERBONDEN IS.

	rechtzinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd- kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	totaal abs.
v.h.m.o.	20	33	13	27	7	100	15
u.l.o.	20	27	7	40	6	100	15
l.t.b.o.	33	33	17	-	17	100	6
n.o.-jongens	33	34	-	33	-	100	6
n.o.-meisjes	-	25	-	25	50	100	8
g.l.o.	18	23	14	27	18	100	22
totaal	19	28	10	28	15	100	72

$$X^2 = 21 \quad Df.m. = 20 \quad .30 < P < .50$$

Tabel: B.5.2.3. DE INTENSITEIT VAN DE PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET LEERLINGEN
NAAR HET OVERHOREN EN BEOORDELEN VAN HUN GODSDIENSTKENNIS
DOOR DE GODSDIENSTLERAREN.

	veel persoonlijke gesprekken	temelijk veel persoonlijke gesprekken	weinig persoon- lijke gesprekken	geen persoonlijke gesprekken	totaal %	totaal abs.
overhoren en beoordelen	12	42	31	15	100	26
een van beide	21	21	32	26	100	19
geen van beide	11	27	31	31	100	26
totaal	14	31	31	24	100	71

$$\chi^2 = 5 \quad \text{Dfm.} = 6 \quad .50 < P < .70$$

Tabel: B.5.2.4a. DE TAAK VAN DE GODSDIENSTLERAREN BUITEN DE SCHOOL NAAR DE INTENSITEIT VAN DE PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET LEERLINGEN.

	geen andere werkzaamheden	parochiële zielzorg	overige werk- zaamheden	totaal %	totaal abs.
veel persoonlijke gesprekken	30	30	40	100	10
tamelijk veel persoonlijke gesprekken	22	48	30	100	23
weinig persoonlijke gesprekken	4	82	14	100	22
geen persoonlijke gesprekken	6	65	29	100	17
totaal	14	60	26	100	72

Tabel: B.5.2.4b. DE TAAK VAN DE GODSDIENSTLEREER BUITEN DE SCHOOL NAAR DE INTENSITEIT VAN DE PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET LEERLINGEN.

	geen andere werkzaamheden	parochiële zielzorg	overige werk- zaamheden	totaal
veel persoonlijke gesprekken	30	7	21	14
tamelijk veel persoonlijke gesprekken	50	26	37	32
weinig persoonlijk gesprekken	10	42	16	31
geen persoonlijke gesprekken	10	25	26	23
totaal	100	100	100	100
	(10)	(43)	(19)	(72)

Tabel: B.5.2.5. HET CONTACT MET DOCENTEN OVER RELIGIEUS-ETHISCHE ASPECTEN VAN
HET ONDERWIJS NAAR DE TAAK VAN DE GODSDIENSTLERAAR BUITEN
DE SCHOOL.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
geen andere werkzaamheden	20	30	50	100	10
parochiële zielzorg	36	36	28	100	44
overige werkzaamheden	37	58	5	100	19
totaal	34	41	25	100	73

$$\chi^2 = 7 \quad \text{Dfm.} = 4 \quad .10 < P < .20$$

Bijlage-tabellen bij paragraaf 3, hoofdstuk 5.

"De katholieke docent, een confessionele roldefinitie".

Tabellen: B.5.3.1. t/m B.5.3.56.

Tabel: B.5.3.1. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN NIET-KATHOLIEKE LERAREN OP KATHOLIEKE SCHOLEN, VAN DE VIER ONDERZOEKSGROEPEN.

	juicht het toe	geen bezwaar	maakt niets uit	geen bezwaar met beperkingen	hangt van leraar en/of vak af	staat er afwijzend tegenover	geen oordeel	totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	12	20	-	15	21	32	-	100	75
godsdiensleraren	18	26	2	34	8	12	-	100	73
docenten	22	33	1	14	11	18	1	100	488
ouders	4	48	3	11	12	21	1	100	761
totaal	12	40	2	13	12	20	1	100	1397

Tabel: B.5.3.2. MENING OVER DE VRAAG WAARUIT DE KATHOLICITEIT VAN DE SCHOOL BLIJKT, VOOR SCHOOLHOOFDEN, GODSDIENSTLERAREN EN DOCENTEN.

	blijkt niet	blijkt uit				
		godsdiens- ton- derwijs	onderwijs zelf	sfeer	totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	1	9	19	71	100	75
godsdiensleraren	1	15	12	72	100	73
docenten	5	29	16	50	100	488
totaal	4	25	16	55	100	636

Tabel: B.5.3.3.

HET FETTELIJKE VERSCHIL TUSSEN KATHOLIEKE EN NIET-KATHOLIEKE
SCHOLEN VOLGENS HOOFDEN VAN SCHOLEN, GODSDIENSTLERAREN EN
DOCENTEN.

	verschil in					
	geen verschil	godsdienst- onderricht	sfeer	geen mening	totaal %	totaal abs.
hoofden van scholen	8	19	67	6	100	75
godsdienstleraren	7	22	57	14	100	73
docenten	21	16	56	7	100	488
totaal	18	17	57	8	100	636

Tabel: B.5.3.4.

DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE TIJD GEDURENDE WELKE MEN VERBONDEN IS AAN
HET ONDERWIJS VOOR DE DOCENTEN.

	niet te vervan- gen	wel te vervan- gen	totaal %	totaal abs.
minder dan 5 jaar	59	41	100	112
5 tot 10 jaar	55	45	100	110
10 tot 20 jaar	66	34	100	135
20 tot 30 jaar	68	32	100	62
30 tot 40 jaar	80	20	100	55
40 jaar en meer	81	19	100	16
totaal	64	36	100	490

$$\chi^2 = 14 \quad \text{Dfm.} = 5 \quad .01 < P < .02$$

Tabel. B.5.3.5. DE KEUZING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN
VOOR DE DOCENTEN.

	niet te ver- vangen	wel te ver- vangen	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	79	21	100	127
A-vakken	67	33	100	144
B-vakken	44	56	100	36
praktijkvakken	37	63	100	83
A- + B-vakken	79	21	100	39
A- + praktijkvakken	68	32	100	25
B- + praktijkvakken	72	28	100	18
A- + B- + praktijkvakken	62	38	100	16
totaal	65	35	100	488

$$\chi^2 = 50 \quad \text{Df.} = 7 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.6. DE OPVATTING OVER TAAK ALS LERAAR AAN EEN KATHOLIEKE SCHOOL
NAAR DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE FORMING DER LEERLINGEN
VOOR DE DOCENTEN.

	uitsluitend profane vorming	op eerste plaats pro- fane vorming	profane en religieuze vorming op één rij	op eerste plaats reli- gieuze vorming	uitsluitend religieuze vorming	weet het niet	totaal %	totaal abs.
geen	52	16	16	3	8	5	100	37
zeer weinig	4	8	27	5	15	1	100	66
wenig	30	12	26	8	20	4	100	188
tamelijk veel	22	3	28	5	35	2	100	60
veel	15	13	30	4	36	2	100	128
totaal	29	11	26	6	25	3	100	479

$$\chi^2 = 50 \quad \text{Df.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.7. DE MEDEVERANTWOORDELIJKHEID VAN DE DOCENT VOOR HET RELIGIEUS GEDRAG VAN DE LEERLINGEN NAAR DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE VORMING DER LEERLINGEN VOOR DE DOCENTEN.

	ja	geen mening	neen	totaal %	totaal abs.
geen	32	-	68	100	37
zeer weinig	58	-	42	100	66
wenig	74	5	21	100	188
tamelijk veel	80	3	17	100	60
veel	88	3	9	100	128
totaal	74	4	22	100	479

$$X^2 = 77 \quad \text{Dfm.} = 8 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.8. DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE VORMING DER LEERLINGEN NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE DOCENTEN.

	geen	zeer weinig	wenig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
jonger dan 35 jaar	7	13	39	12	29	100	216
35 - 39 jaar	7	16	46	12	19	100	69
40 - 44 jaar	14	4	43	12	27	100	51
45 - 49 jaar	8	16	40	14	22	100	50
50 - 54 jaar	7	17	31	14	31	100	29
55 jaar en ouder	5	20	42	15	18	100	55
totaal	7	13	40	13	27	100	470

Tabel: B.5.3.9. DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE VORMING DER LEERLINGEN NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN, VOOR DE DOCENTEN.

	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	1	1	27	18	53	100	124
A-vakken	7	13	45	13	22	100	143
B-vakken	20	28	43	6	3	100	35
praktijkvakken	13	19	45	13	10	100	78
A- + B-vakken	5	13	50	5	27	100	38
A- + praktijkvakken	9	17	39	13	22	100	23
B- + praktijkvakken	6	12	59	6	17	100	17
A- + B- + praktijkvakken	7	26	40	7	20	100	15
totaal	7	13	40	13	27	100	473

Tabel: B.5.3.10. DE AARD VAN DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUS-ETHISCHE ASPECTEN IN DE LES NAAR HET SCHOOLTYPE WAARAAN IEN VERBONDEN IS, VOOR DE DOCENTEN.

	bewuste aandacht	incidentele aandacht	geen aandacht	totaal %	totaal abs.
lagere school	24	63	13	100	132
huishoudschool	18	55	27	100	60
l.t.s.	10	44	46	100	59
l.t.b.o.	-	41	59	100	34
u.l.o.	17	62	21	100	95
v.h.m.o.	29	48	23	100	104
totaal	19	55	26	100	484

$$X^2 = 50 \quad Df_{in.} = 10 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.11.

DE AARD VAN DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUS-ETHISCHE ASPECTEN
IN DE LES NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN
TEZAMEN, VOOR DE DOCENTEN.

	bewuste aandacht	incidentele aandacht	geen aandacht	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	25	63	12	100	126
A-vakken	30	64	6	100	142
B-vakken	6	23	71	100	35
praktijkvakken	5	38	57	100	82
A- + B-vakken	23	59	18	100	39
A- + praktijkvakken	4	68	28	100	25
B- + praktijkvakken	-	42	58	100	19
A- + B- + praktijkvakken	12	69	19	100	16
totaal	19	55	26	100	484

Tabel: B.5.3.12.

HET CONTACT MET LEERLINGEN BUITEN DE LES NAAR HET SCHOOL-
TYPE WAARAAN MEN VERBONDEN IS, VOOR DE DOCENTEN.

	met de meesten	met enkelen	geen contact	totaal %	totaal abs.
lagere school	34	30	36	100	132
huishoudschool	20	42	38	100	61
l.t.s.	14	49	37	100	57
l.t.b.o.	21	30	49	100	33
u.l.o.	7	32	61	100	96
v.h.m.o.	27	51	22	100	106
totaal	21	39	40	100	485

Tabel: B.5.3.13.

DE MATE WAARIN MEN PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET DE LEERLINGEN
HEEFT NAAR HET SCHOOLTYPE WAARAAN MEN VERBONDEN IS VOOR DE
DOCENTEN.

	veel persoon- lijke gesprekken	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	weinig persoonlijke gesprekken	geen persoon- lijke gesprekken	totaal %	totaal abs.
lagere school	38	24	29	9	100	132
huishoudschool	24	38	29	9	100	61
l.t.s.	8	36	39	17	100	57
l.t.b.o.	6	28	21	45	100	33
u.l.o.	5	24	39	32	100	96
v.h.m.o.	1	34	34	31	100	106
totaal	16	30	33	21	100	485

Tabel: B.5.3.14. DE MATE WAARIN MEN PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET DE LEERLINGEN
HEEFT NAAR DE MATE WAARIN MEN BEKEND IS MET PERSOONLIJKE
KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN NAAR HLT CONTACT MET LEERLINGEN
BUTTLN DE LES VOOR DOCENTEN EN GODSDIENSTLERAREN.

contact buiten de les	bekendheid persoon- lijke kenmerken	veel persoonlijke gesprekken	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	weinig persoonlijke gesprekken	geen persoonlijke gesprekken	totaal %	totaal abs.
met de reesten	zeer goed bekend	55	33	9	6	100	33
	goed bekend	37	33	17	13	100	30
	tamelijk goed bekend	5	43	40	12	100	42
	weinig bekend	20	14	33	33	100	15
	slecht bekend	14	14	29	43	100	7
	totaal	28	32	25	15	100	127
met enkele-	zeer goed bekend	29	39	32	-	100	56
	goed bekend	8	35	38	19	100	37
	tamelijk goed bekend	5	38	44	13	100	63
	weinig bekend	4	26	38	32	100	47
	slecht bekend	18	18	41	23	100	17
	totaal	12	34	39	15	100	220
geen contact	zeer goed bekend	39	16	42	3	100	31
	goed bekend	13	42	24	21	100	38
	tamelijk goed bekend	11	34	27	28	100	64
	weinig bekend	7	10	30	53	100	58
	slecht bekend	-	12	46	42	100	24
	totaal	13	24	32	31	100	216
totaal generaal		16	30	33	21	100	563

Tabel: B.5.3.15. DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE VORMING DER LEERLINGEN NAAR DE MATE WAARIN MEN PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET HEN HEEFT EN NAAR DE AARD VAN DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUS-ETHISCHE ASPECTEN IN DE LES, VOOR DE DOCENTEN.

aandacht voor de religieus- ethische as- pecten	persoonlijke gesprekken	zwak	→				sterk	totaal	totaal
		1	2	3	4	5	%	abs.	
		-					-	-	
bewuste aandacht	veel persoonlijke gesprekken	-	-	40	25	35	100	20	
	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	-	12	36	4	48	100	25	
	weinig persoonlijke gesprekken	3	12	33	12	40	100	33	
	geen persoonlijke gesprekken	6	19	38	6	31	100	16	
	totaal	2	11	36	12	39	100	94	
incidentele aandacht	veel persoonlijke gesprekken	-	4	36	18	42	100	45	
	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	5	10	41	16	28	100	78	
	weinig persoonlijke gesprekken	4	8	44	16	28	100	90	
	geen persoonlijke gesprekken	6	19	46	8	21	100	48	
	totaal	4	10	42	15	29	100	261	
geen aandacht	veel persoonlijke gesprekken	10	-	30	30	30	100	10	
	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	16	22	32	19	11	100	37	
	weinig persoonlijke gesprekken	14	36	42	-	8	100	36	
	geen persoonlijke gesprekken	26	21	40	5	8	100	38	
	totaal	18	24	37	10	11	100	121	
totaal generaal		7	14	40	13	26	100	476	

Tabel: B.5.3.16. DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
 DOCENT NAAR DE MATE WAARIN MEN PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET
 DE LEERLINGEN HEEFT EN NAAR DE AARD VAN DE AANDACHT VOOR DE
 RELIGIEUS-ETHISCHE ASPECTEN IN DE LES VOOR DE DOCENTEN.

aandacht voor religieus- ethische aspecten	persoonlijke gesprekken	niet te vervangen	wel te ver- vangen	totaal %	totaal abs.
bewuste aandacht	veel persoonlijke gesprekken	80	20	100	20
	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	80	20	100	25
	weinig persoonlijke gesprekken	76	24	100	33
	geen persoonlijke gesprekken	69	31	100	16
	totaal	77	23	100	94
incidentele aandacht	veel persoonlijke gesprekken	74	26	100	46
	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	67	33	100	78
	weinig persoonlijke gesprekken	77	23	100	90
	geen persoonlijke gesprekken	55	45	100	47
	totaal	69	31	100	261
geen aandacht	veel persoonlijke gesprekken	90	10	100	10
	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	54	46	100	37
	weinig persoonlijke gesprekken	31	69	100	36
	geen persoonlijke gesprekken	42	58	100	38
	totaal	46	54	100	121
totaal generaal		65	35	100	473

Tabel: B.5.3.17. DE AARD VAN DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUS-ETHISCHE ASPECTEN
IN DE LES NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE
VOOR DE DOCENTEN.

	bewuste aandacht	incidentele aandacht	geen aandacht	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	23	53	24	100	64
kerkelijk traditionelen	19	56	25	100	113
gematigd-kerkelijk traditionelen	27	59	14	100	51
progressief kerkelijken	18	49	33	100	92
kerkelijk vrijzinnigen	21	57	22	100	99
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	9	59	32	100	63
totaal	20	55	25	100	482

Tabel: B.5.3.18. HET CONTACT MET DE LEERLINGEN OVER RELIGIEUS-ETHISCHE
PROBLEMEN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE
VOOR DE DOCENTEN.

	regelmatig	nu en dan	nooit	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	24	61	15	100	66
kerkelijk traditionelen	14	74	12	100	113
gematigd-kerkelijk traditionelen	27	60	13	100	52
progressief kerkelijken	22	60	18	100	93
kerkelijk vrijzinnigen	24	55	21	100	101
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	9	64	27	100	63
totaal	20	63	17	100	488

Tabel: B.5.3.19. HET CONTACT MET DOCENTEN OVER RELIGIEUS-ETHISCHE ASPECTEN
VAN HET ONDERWIJS NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE
ORIENTATIE VOOR DE DOCENTEN.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	26	30	44	100	66
kerkelijk traditionelen	31	35	34	100	113
gematigd-kerkelijk traditionelen	28	39	33	100	51
progressief kerkelijken	31	30	34	100	91
kerkelijk vrijzinnigen	38	19	43	100	99
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	33	11	56	100	63
totaal	32	28	40	100	483

Tabel: 5.3.20. DE INTENSITEIT VAN PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET LEERLINGEN NAAR DE
TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE DOCENTEN.

	veel persoon- lijke gesprekken	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	weinig per- soonlijke gesprekken	geen per- soonlijke gesprekken	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	9	28	41	22	100	66
kerkelijk traditionelen	18	31	37	14	100	113
gematigd-kerkelijk traditionelen	19	35	22	24	100	51
progressief kerkelijken	13	27	30	30	100	91
kerkelijk vrijzinnigen	15	31	35	19	100	99
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	23	30	23	24	100	63
totaal	16	30	33	21	100	483

Tabel: B.5.3.21. DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE NAAR DE MENING OVER DE VER-
VANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE DOCENT EN NAAR DE
AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE VORMING DER LEERLINGEN VOOR
DE DOCENTEN.

aandacht religieuze vorming	mening vervangbaarheid	zwak —————> sterk					totaal %	totaal abs.
		1	2	3	4	5		
geen	niet te vervangen	43	22	7	14	14	100	14
	wel te vervangen	48	26	4	9	13	100	23
	totaal	46	24	5	11	14	100	37
zeer weinig	niet te vervangen	17	35	21	17	10	100	29
	wel te vervangen	58	11	15	11	5	100	38
	totaal	40	21	18	13	8	100	67
weinig	niet te vervangen	16	18	29	16	21	100	122
	wel te vervangen	41	29	16	8	6	100	70
	totaal	25	22	24	14	15	100	192
tamelijk veel	niet te vervangen	11	22	30	20	17	100	46
	wel te vervangen	27	20	20	13	20	100	15
	totaal	15	21	28	18	18	100	61
veel	niet te vervangen	12	19	31	18	20	100	103
	wel te vervangen	36	32	16	16	-	100	25
	totaal	17	22	28	17	16	100	128
totaal generaal		25	22	23	15	15	100	485

Tabel: B.5.3.22.

DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR DE
GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN.

	recht- zinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd-kerke- lijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	9	20	12	16	28	15	100	125
A-vakken	14	20	12	17	20	17	100	145
B-vakken	17	31	11	19	14	8	100	36
praktijkvakken	12	29	11	24	12	12	100	83
A- + B-vakken	23	18	13	23	15	8	100	39
A- + praktijkvakken	13	13	4	29	29	12	100	24
B- + praktijkvakken	11	28	6	16	33	6	100	18
A- + B- + praktijk- vakken	27	53	-	-	13	7	100	15
totaal	13	23	11	19	21	13	100	485

Tabel: B.5.3.23.

DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR HET
SCHOOLTYPE WAARAAN MEN VERBONDEN IS VOOR DE DOCENTEN.

	recht- zinnigen	kerkelijk traditionelen	gematigd-kerke- lijk traditio- nelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak-kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	totaal abs.
lagere school	8	21	12	17	28	14	100	132
huishoudschool	10	30	11	18	15	16	100	61
l.t.s.	7	21	5	33	27	7	100	57
l.t.b.o.	24	21	-	31	12	12	100	33
u.l.o.	23	22	11	16	18	10	100	96
v.h.m.o.	14	26	13	14	18	15	100	106
totaal	13	24	10	19	21	13	100	485

Tabel: B.5.3.24. AANLEIDING TOT RELIGIEUS-ETHISCHE EVALUATIE IN DE LES NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOLEN TEZAMEN VOOR DE RICHTING BEROEPSONDERWIJS, VOOR DE DOCENTEN.

	wel aanleiding	geen aanleiding	totaal %	totaal abs.
g.l.o.	90	10	100	105
totaal algemeen vormend onderwijs	78	22	100	200
totaal beroepsonderwijs	61	39	100	176
specificatie:				
A- vakken	88	12	100	48
B- vakken	29	71	100	14
praktijkvakken	46	54	100	48
A- + B- vakken	71	29	100	28
A- + praktijkvakken	75	25	100	8
B- + praktijkvakken	36	64	100	22
A- + B- + praktijkvakken	75	25	100	8
totaal generaal	75	25	100	481

Tabel: B.5.3.25. AANLEIDING TOT RELIGIEUS-ETHISCHE EVALUATIE IN DE LES NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOLEN TEZAMEN VOOR DE RICHTING ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS, VOOR DE DOCENTEN.

	wel aanleiding	geen aanleiding	totaal %	totaal abs.
g.l.o.	90	10	100	105
totaal beroepsonderwijs	61	39	100	176
totaal algemeen vormend onderwijs	78	22	100	200
specificatie:				
A- vakken	92	8	100	120
B- vakken	31	69	100	26
praktijkvakken	33	67	100	6
A- + B- vakken	84	16	100	19
A- + praktijkvakken	77	23	100	17
B- + praktijkvakken	33	67	100	6
A- + B- + praktijkvakken	83	17	100	6

Tabel: B.5.3.26. DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE VORING DER LEERLINGEN NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN, VOOR DE DOCENTEN.

	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	1	1	27	18	53	100	124
A- vakken	7	13	45	13	22	100	143
B- vakken	20	28	43	6	3	100	35
praktijkvakken	13	19	45	13	10	100	78
A- + B- vakken	5	13	50	5	27	100	38
A- + praktijkvakken	9	17	39	13	22	100	23
B- + praktijkvakken	6	12	59	6	17	100	17
A- + B- + praktijkvakken	7	26	40	7	20	100	15
totaal	7	13	40	13	27	100	473

Tabel: B.5.3.27. VOLDOENDE GELEGENHEID TOT RELIGIEUS-ETHISCHE EVALUATIE IN DE LES NAAR SCHOOLTYPE WAARAAN MEN ALS DOCENT VERBONDEN IS.

	voldoende gelegenheid	onvoldoende gelegenheid	geen mening	totaal %	totaal abs.
lagere school	87	10	3	100	112
huishoudschool	77	21	2	100	43
l.t.s.	81	16	3	100	31
l.t.b.o.	67	33	-	100	12
u.l.o.	63	33	4	100	70
v.h.m.o.	74	22	4	100	81
totaal	77	20	3	100	349

Tabel: B.5.3.23. VOLDOENDE GELEGENHEID TOT RELIGIEUS-ETHISCHE EVALUATIE IN DE LES NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN, VOOR DE DOCENTEN.

	voldoende gelegenheid	onvoldoende gelegenheid	geen mening	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	87	10	3	100	107
alleen of onder andere A-vakken	74	23	3	100	193
alleen of onder andere B-vakken	65	31	4	100	46
alleen of onder andere praktijkvakken	69	27	4	100	84
totaal	75	22	3	100	430

Tabel: B.5.3.29. VOLDOENDE GELEGENHEID TOT RELIGIEUS-ETHISCHE EVALUATIE IN DE LES NAAR DE KLASSEN WAARIN MEN ALS DOCENT LES GEEFT.

		voldoende gelegenheid	onvoldoende gelegenheid	geen mening	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	a. klas 1, 2, 3 of 4	89	10	1	100	10
	b. klas 5 of 6	82	12	6	100	33
	a + b	100	-	-	100	3
voortge- zet lager onderwijs	c. klas 1, 2 of 3	80	20	-	100	73
	d. klas 4, 5 of 6	73	27	-	100	11
	c + d	70	26	4	100	158
totaal		77	20	3	100	348

Tabel: B.5.3.30. DE AANDACHT VOOR ANDERE PROBLEMEN NAAST DE LEERSTOF NAAR DE MEDEVERANTWOORDELIJKHEID VOOR HET NIET STRICT SCHOOLSE GEDRAG VAN DE LEERLINGEN, VOOR DE DOCENTEN.

	aandacht andere problemen			totaal %	totaal abs.	vertikale percentages
	zoveel mogelijk	zo nu en dan	zelden of nooit			
ja	39	54	7	100	199	41
ten dele	37	52	11	100	194	40
neen	28	50	22	100	90	19
totaal	37	52	11	100	483	100 (483)

Tabel: B.5.3.31. DE OPVATTING OVER DE TAAK VAN DE DOCENT NAAR DE MEDEVERANTWOORDELIJKHEID VOOR HET NIET STRICT SCHOOLSE GEDRAG VAN DE LEERLINGEN, VOOR DE DOCENTEN.

	vaktechnisch (opleidend)	vormend (opvoedend)	totaal %	totaal abs.	vertikale percentages
ja	20	80	100	198	41
ten dele	23	77	100	193	40
neen	33	67	100	92	19
totaal	24	76	100	485	100 (485)

Tabel: B.5.3.32. DE OPVATTING OVER DE TAAK VAN DE DOCENT NAAR DE AANDACHT
VOOR ANDERE PROBLEMEN NAAST DE LEERSTOF, VOOR DE DOCENTEN.

	vaktechnisch (opleidend)	vormend (opvoedend)	totaal %	totaal abs.	vertikale percentages
zoveel mogelijk	19	81	100	176	37
zo nu en dan	24	76	100	253	52
zelden of nooit	36	64	100	53	11
totaal	24	76	100	482	100 (482)

Tabel: B.3.33. DE MEDEVERANTWOORDELIJKHEID VOOR HET NIET STRICT SCHOOLSE
GEDRAG VAN DE LEERLINCEN NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDE-
LIJKE FORMING NASTREEFT, VOOR DE DOCENTEN.

	ja	ten dele	neen	totaal %	totaal abs.
weinig	14	41	45	100	56
tamelijk veel	31	46	23	100	140
veel	51	37	12	100	291
totaal	41	40	19	100	487

$$X^2 = 47 \quad \text{Dfm.} = 10 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.34. DE AANDACHT VOOR ANDERE PROBLEMEN NAAST DE LEERSTOF NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT, VOOR DE DOCENTEN.

	zoveel mogelijk	zo nu en dan	zelden of nooit	totaal %	totaal abs.
weinig	18	56	26	100	54
tamelijk veel	33	53	14	100	139
veel	42	51	7	100	292
totaal	37	52	11	100	485

$$X^2 = 25 \quad \text{Dfm.} = 4 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.35. DE OPVATTING OVER DE TAAK VAN DE DOCENT NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT, VOOR DE DOCENTEN.

	vaktechnisch (opleidend)	vormend (opvoedend)	totaal %	totaal abs.
weinig	34	66	100	55
tamelijk veel	23	77	100	139
veel	22	78	100	291
totaal	24	76	100	485

$$X^2 = 4 \quad \text{Dfm.} = 2 \quad .10 < P < .20$$

Tabel: B.5.3.36. DE AANDACHT VOOR DE VAKTECHNISCHE FORMING DER LEERLINGEN NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT, VOOR DE DOCENTEN.

	aandacht vaktechnische vorming						
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
weinig	-	-	16	30	54	100	57
tamelijk veel	1	-	9	25	65	100	140
veel	-	0	7	13	80	100	293
totaal	0	0	8	19	73	100	490

$$\chi^2 = 20 \quad \text{Dfm.} = 8 \quad .001 < P < .01$$

Tabel: B.5.3.37. DE AANDACHT VOOR DE ALGEMEEN-CULTURELE FORMING DER LEERLINGEN NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT, VOOR DE DOCENTEN.

	aandacht algemeen-culturele vorming						
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
weinig	2	28	26	32	12	100	57
tamelijk veel	7	24	17	33	19	100	140
veel	1	10	8	32	49	100	293
totaal	3	16	13	32	36	100	490

$$\chi^2 = 79 \quad \text{Dfm.} = 8 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.38. DE AANDACHT VOOR DE MAATSCHAPPELIJKE FORMING DER LEERLINGEN NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT, VOOR DE DOCENTEN.

	aandacht maatschappelijke vorming						
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
weinig	25	40	30	5	-	100	57
tamelijk veel	27	33	20	19	1	100	140
veel	2	12	14	38	34	100	293

Tabel: B.5.3.39. DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELLIJKE FORMING NASTREEFT NAAR HET SCHOOLTYPE WAARAAN MEN VERBONDEN IS, VOOR DE DOCENTEN.

	weinig	matig veel	veel	totaal %	totaal abs.
lagere school	2	24	74	100	132
huishoudschool	5	18	77	100	61
l.t.s.	-	20	80	100	57
l.t.b.o.	21	27	52	100	33
u.l.o.	15	40	45	100	96
v.h.m.o.	28	35	37	100	106
totaal	12	29	59	100	485

Tabel: B.5 3.40. DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELLIJKE FORMING NASTREEFT NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN, VOOR DE DOCENTEN.

	weinig	matig veel	veel	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	1	24	75	100	125
A-vakken	16	30	54	100	145
B-vakken	25	31	44	100	36
praktijkvakken	10	25	65	100	93
A- + B-vakken	15	44	41	100	39
A- + praktijkvakken	13	33	54	100	24
B- + praktijkvakken	11	22	67	100	13
A- + B- + praktijkvakken	13	20	67	100	15
totaal	11	29	60	100	485

Tabel, B.5.3.41. DE HATE MARIN EN EN Z ULIJKE VORING AASTRELEFT MAR DE
GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN EN MAR HET
FEIT OF MEN AL DAN NIET EEN KWEKSCHOOL-OPLEIDING HEEFT.

al dan niet kweek- school- opleiding	gedoceerde vakken	geen vrij	tamelijk veel	veel	% totaal	abs. totaal
kweek- school- door- lopen	lager onderwijs	2	25	73	100	126
	A-vakken	11	28	61	100	87
	B-vakken	33	17	50	100	6
	praktijkvakken	-	44	56	100	9
	A- + B-vakken	14	47	39	100	36
	A- + praktijkvakken	15	35	50	100	20
	B- + praktijkvakken	29	29	42	100	7
	A- + B- + praktijkvakken	8	17	75	100	12
	totaal	8	29	63	100	303
	lager onderwijs	-	-	100	100	2
geen kweek- school- door- lopen	A-vakken	22	35	43	100	58
	B-vakken	23	33	44	100	30
	praktijkvakken	11	22	67	100	72
	A- + B-vakken	33	-	67	100	3
	A- + praktijkvakken	-	25	75	100	4
	B- + praktijkvakken	-	18	82	100	11
	A- + B- + praktijkvakken	33	33	34	100	3
	totaal	16	27	57	100	183
	totaal generaal	11	29	60	100	486

Tabel: B.5.3.42. DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE VORMING NASTREEFT NAAR HET GESLACHT EN NAAR HET SCHOOLTYPE WAARAAN MEN VERBONDEN IS, VOOR DE DOCENTEN.

schooltype	geslacht	tamelijk			totaal %	totaal abs.
		weinig	veel	veel		
lager onder- wijs	man	2	22	76	100	63
	vrouw	3	25	72	100	65
	totaal	2	24	74	100	128
huis- houd- school	man	-	12	88	100	8
	vrouw	6	19	75	100	53
	totaal	5	18	77	100	61
l.t.s.	man	-	23	77	100	57
	vrouw	-	-	-	-	-
	totaal	-	23	77	100	57
l.t.b.o.	man	21	27	52	100	33
	vrouw	-	-	-	-	-
	totaal	21	27	52	100	33
u.l.o.	man	16	38	46	100	81
	vrouw	8	54	38	100	13
	totaal	15	40	45	100	94
v.h.m.o.	man	26	34	40	100	98
	vrouw	33	33	34	100	6
	totaal	28	35	37	100	104
totaal generaal		12	29	59	100	477

Tabel: B.5.3.43. DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE FORMING DER LEERLINGEN NAAR DIE VOOR DE ALGEMEEN-CULTURELE FORMING, VOOR DE DOCENTEN.

	aandacht religieuze vorming						
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
geen	17	17	41	8	17	100	12
zeer weinig	14	29	38	11	8	100	79
weinig	13	19	51	6	11	100	64
tamelijk veel	7	13	45	15	20	100	158
veel	3	5	33	13	46	100	177
totaal	8	14	40	12	26	100	490

$$X^2 = 91 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.44. DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE FORMING DER LEERLINGEN NAAR DIE VOOR DE MAATSCHAPPELIJKE FORMING, VOOR DE DOCENTEN.

	aandacht religieuze vorming						
	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
geen	9	28	34	11	18	100	56
zeer weinig	10	19	44	11	16	100	106
weinig	16	14	42	12	16	100	86
tamelijk veel	3	11	50	12	14	100	141
veel	3	4	25	16	52	100	101
totaal	8	14	40	12	26	100	490

$$X^2 = 81 \quad \text{Dfm.} = 16 \quad P < .001$$

Tabel: B.5.3.45. DE OPVATTING OVER DE TAAL VAN DE DOCENT NAAR DE AANDACHT
VOOR DE RELIGIEUZE FORMING DER LEERLINGEN, VOOR DE DOCENTEN.

	vaktechnisch (opleidend)	vormend (opvoedend)	totaal %	totaal abs.
geen	44	56	100	36
zeer weinig	27	71	100	67
weinig	21	79	100	195
tamelijk veel	16	84	100	61
veel	23	77	100	126
totaal	24	76	100	485

$$\chi^2 = 10 \quad \text{Dfm.} = 4 \quad .02 < P < .05$$

Tabel: B.5.3.46. AANLEIDING TOT RELIGIEUS-ETHISCHE EVALUATIE IN DE LES NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT EN NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN, VOOR DE DOCENTEN.

gedoceerde vakken	aandacht zedelijke vorming	wel aanleiding	geen aanleiding	totaal %	totaal abs.
lager	weinig	-	100	100	1
onder-	tamelijk veel	81	19	100	31
wijs	veel	90	10	100	22
	totaal	87	13	100	124
A-vakken	weinig	100	-	100	22
	tamelijk veel	93	7	100	43
	veel	94	6	100	77
	totaal	94	6	100	142
B-vakken	weinig	11	89	100	9
	tamelijk veel	18	82	100	11
	veel	47	53	100	15
	totaal	29	71	100	35
praktijk-	weinig	37	63	100	8
vakken	tamelijk veel	20	80	100	20
	veel	53	47	100	53
	totaal	43	57	100	81
A- + B-	weinig	75	25	100	6
vakken	tamelijk veel	77	23	100	17
	veel	94	6	100	16
	totaal	82	18	100	39
A- + praktijk-	weinig	67	33	100	3
vakken	tamelijk veel	75	25	100	8
	veel	69	31	100	13
	totaal	71	29	100	24
B- + praktijk-	weinig	100	-	100	2
vakken	tamelijk veel	-	100	100	4
	veel	50	50	100	12
	totaal	44	56	100	18
A- + B- +	weinig	100	-	100	2
praktijkvakken	tamelijk veel	67	33	100	7
	veel	80	20	100	10
	totaal	80	20	100	15
totaal generaal		76	24	100	478

Tabel: B.5.3.47. AANLEIDING TOT RELIGIEUS-ETHISCHE EVALUATIE IN DE LES NAAR DE OPVATTING OVER DE TAAK VAN DE DOCENT EN NAAR DE GEDOCEERDE VAKKEN VOOR ALLE SCHOOLTYPEN TEZAMEN, VOOR DE DOCENTEN.

gedoceerde vakken	taak van de docent	wel aanleiding	geen aanleiding	totaal %	totaal abs.
lager onderwijs	vaktechnisch	88	12	100	25
	vormend	87	13	100	98
	totaal	87	13	100	123
A-vakken	vaktechnisch	89	11	100	35
	vormend	96	4	100	107
	totaal	94	6	100	142
B-vakken	vaktechnisch	27	73	100	11
	vormend	30	70	100	23
	totaal	29	71	100	34
praktijk-vakken	vaktechnisch	20	80	100	20
	vormend	50	50	100	60
	totaal	43	57	100	80
A- + B-vakken	vaktechnisch	100	-	100	7
	vormend	78	22	100	32
	totaal	82	18	100	39
A- + praktijk-vakken	vaktechnisch	60	40	100	5
	vormend	74	26	100	19
	totaal	71	29	100	24
B- + praktijk-vakken	vaktechnisch	-	100	100	6
	vormend	67	33	100	12
	totaal	44	56	100	18
A- + B- + praktijkvakken	vaktechnisch	100	-	100	3
	vormend	75	25	100	12
	totaal	80	20	100	15
totaal generaal		76	24	100	475

Tabel : B.5.3.48.

DE MATE WAARIN MEN PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET DE LEERLINGEN
HEEFT NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT,
VOOR DE DOCENTEN.

	veel per- soonlijke gesprekken	tamelijk veel persoonlijke gesprekken	weinig per- soonlijke gesprekken	geen per- soonlijke gesprekken	totaal %	totaal abs.
weinig	4	21	32	43	100	56
tamelijk veel	14	24	30	32	100	139
veel	19	34	35	12	100	290
totaal	16	30	33	21	100	485

$$X^2 = 46 \quad \text{Dfm.} = 6 \quad P < .001$$

Tabel : B.5.3.49

DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NA-
STREEFT, VOOR DE DOCENTEN.

	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal %	totaal abs.
weinig	64	36	100	55
tamelijk veel	64	36	100	140
veel	66	34	100	290
totaal	65	35	100	485

$$X^2 = 0.26 \quad \text{Dfm.} = 2 \quad .80 < P < .90$$

Tabel: B.5.3.50. DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE HOUDING TEN AANZIEN VAN NIET-KATHOLIEKE
DOCENTEN OP KATHOLIEKE SCHOLEN, VOOR DE DOCENTEN.

	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal
juicht het toe	16	35	23
geen bezwaar	28	40	32
maakt niets uit	1	1	1
geen bezwaar, met beperkingen	16	10	14
hangt van leraar en/of vak af	13	7	11
staat er afwijzend tegenover	25	6	18
geen oordeel	1	1	1
totaal	100	100	100
	(312)	(171)	(483)

Tabel: B.5.3.51. DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN
IN HET ALGEMEEN, VOOR DE DOCENTEN.

	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal
juicht het toe	36	57	43
geen bezwaar	14	21	17
hangt ervan af	23	15	20
alleen indien noodzakelijk	3	2	3
staat er afwijzend tegenover	20	4	14
geen oordeel	4	1	3
totaal	100	100	100
	(312)	(171)	(483)

Tabel: B.5.3.52. DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN
MET BETREKKING TOT BEPAALDE SCHOOLTYPEN, VOOR DE DOCENTEN.

		niet te vervangen	wel te vervangen	totaal
gemengd	alle scholen	20	41	27
niet gemengd	lager onderwijs	40	35	38
	voortgezet algemeen vormend onderwijs	1	3	4
	voortgezet beroeps- onderwijs	4	2	4
	2 + 3	10	2	7
	2 + 4	1	1	1
	2 + 3 + 4	3	3	3
	alle scholen	11	5	9
weet het niet		7	8	7
totaal		100 (311)	100 (169)	100 (480)

Tabel: B.5.3.53. DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT, VOOR DE
DOCENTEN.

	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal
minderheidsbewust	4	3	3
sterke ingroup-mentaliteit	15	11	14
zwakke ingroup-mentaliteit	28	27	28
geen ingroup-mentaliteit	53	59	55
totaal	100 (314)	100 (171)	100 (485)

$$X^2 = 2 \quad \text{Dfm.} = 3 \quad .50 < P < .70$$

Tabel: B.5.3.54. DE AANDACHT VOOR DE RELIGIEUZE FORMING DER LEERLINGEN NAAR
DE LEEFTIJD EN NAAR HET SCHOOLTYPEN WAARAAN MEN VERBONDEN
IS, VOOR DE DOCENTEN.

schoooltype	leeftijd	geen	zeer weinig	weinig	tamelijk veel	veel	totaal %	totaal abs.
lagere school	jonger dan 35 jaar	1	1	32	16	52	100	88
	35 - 39 jaar	1	1	44	-	56	100	9
	40 - 44 jaar	1	17	33	33	17	100	6
	45 - 49 jaar	1	1	12	50	38	100	8
	50 - 54 jaar	1	1	13	12	75	100	6
	55 jaar en ouder	10	1	30	20	40	100	10
	totaal	1	1	31	18	49	100	127
huishoud- school	jonger dan 35 jaar	9	13	44	25	9	100	32
	35 - 39 jaar	11	33	33	12	11	100	9
	40 - 44 jaar	-	-	75	-	25	100	4
	45 - 49 jaar	-	-	75	-	25	100	4
	50 - 54 jaar	-	50	-	25	25	100	4
	55 jaar en ouder	-	29	57	14	-	100	7
	totaal	7	13	45	18	12	100	60
l.t.s.	jonger dan 35 jaar	10	23	38	10	19	100	21
	35 - 39 jaar	-	17	58	8	17	100	12
	40 - 44 jaar	-	-	100	-	-	100	2
	45 - 49 jaar	-	-	57	14	29	100	7
	50 - 54 jaar	-	-	33	-	67	100	3
	55 jaar en ouder	-	20	80	-	-	100	5
	totaal	4	16	52	8	20	100	50
l.t.b.o.	jonger dan 35 jaar	45	33	22	-	-	100	9
	35 - 39 jaar	18	16	28	27	9	100	11
	40 - 44 jaar	20	-	60	-	20	100	5
	45 - 49 jaar	-	33	67	-	-	100	3
	50 - 54 jaar	67	33	-	-	-	100	3
	55 jaar en ouder	-	50	50	-	-	100	2
	totaal	27	24	34	9	6	100	33
u.l.o.	jonger dan 35 jaar	6	9	64	3	18	100	33
	35 - 39 jaar	-	-	75	-	25	100	12
	40 - 44 jaar	23	8	15	8	46	100	13
	45 - 49 jaar	10	30	40	-	20	100	10
	50 - 54 jaar	-	-	57	14	29	100	7
	55 jaar en ouder	6	12	35	23	24	100	17
	totaal	7	10	50	8	25	100	92
v.h.m.o.	jonger dan 35 jaar	13	38	34	6	9	100	32
	35 - 39 jaar	7	29	36	21	7	100	14
	40 - 44 jaar	14	-	48	14	24	100	21
	45 - 49 jaar	19	19	31	12	19	100	16
	50 - 54 jaar	-	33	50	17	-	100	6
	55 jaar en ouder	8	38	31	8	15	100	13
	totaal	12	25	37	12	14	100	102
totaal generaal		8	14	40	13	25	100	464

Tabel: B.5.3.55. DE MATE WAARIN MEN EEN ZEDELIJKE FORMING NASTREEFT NAAR DE LEEFTIJD EN NAAR HET SCHOOLTYPE WAARAAN MEN VERBONDEN IS, VOOR DE DOCENTEN.

schooltype	leeftijd	weinig	tamelijk veel	veel	totaal%	totaal abs.
lagere school	jonger dan 35 jaar	2	24	74	100	88
	35 - 39 jaar	11	22	67	100	9
	40 - 44 jaar	-	17	83	100	6
	45 - 49 jaar	-	25	75	100	8
	50 - 54 jaar	-	17	83	100	6
	55 jaar en ouder	-	30	70	100	10
	totaal	2	24	74	100	127
huishoud- school	jonger dan 35 jaar	9	9	82	100	32
	35 - 39 jaar	-	33	67	100	9
	40 - 44 jaar	-	25	75	100	4
	45 - 49 jaar	-	25	75	100	4
	50 - 54 jaar	-	-	100	100	4
	55 jaar en ouder	-	43	57	100	7
	totaal	5	18	77	100	60
l.t.s.	jonger dan 35 jaar	-	29	71	100	21
	35 - 39 jaar	-	-	100	100	12
	40 - 44 jaar	-	-	100	100	2
	45 - 49 jaar	-	14	86	100	7
	50 - 54 jaar	-	33	67	100	3
	55 jaar en ouder	-	40	60	100	5
	totaal	-	20	80	100	50
l.t.b.o.	jonger dan 35 jaar	33	33	34	100	9
	35 - 39 jaar	9	18	73	100	11
	40 - 44 jaar	20	40	40	100	5
	45 - 49 jaar	-	-	100	100	3
	50 - 54 jaar	33	67	-	100	3
	55 jaar en ouder	50	-	50	100	2
	totaal	21	27	52	100	33
u.l.o.	jonger dan 35 jaar	12	36	52	100	33
	35 - 39 jaar	25	33	42	100	12
	40 - 44 jaar	15	31	54	100	13
	45 - 49 jaar	-	60	40	100	10
	50 - 54 jaar	14	29	57	100	7
	55 jaar en ouder	23	54	23	100	17
	totaal	15	40	45	100	92
v.h.m.o.	jonger dan 35 jaar	34	38	28	100	32
	35 - 39 jaar	14	36	50	100	14
	40 - 44 jaar	33	14	53	100	21
	45 - 49 jaar	19	44	37	100	16
	50 - 54 jaar	33	33	34	100	6
	55 jaar en ouder	23	54	23	100	13
	totaal	28	35	37	100	102
totaal generaal		12	29	59	100	464

Tabel: B.5.3.56. DE MENING OVER DE VERVANGBAARHEID DOOR EEN NIET-KATHOLIEKE
DOCENT NAAR DE LEEFTIJD EN NAAR HET SCHOOLTYPE WAARAAN MEN
VERBONDEN IS, VOOR DE DOCENTEN.

schooltype	leeftijd	niet te vervangen	wel te vervangen	totaal %	totaal abs.
lagere school	jonger dan 35 jaar	75	25	100	88
	35 - 39 jaar	78	22	100	9
	40 - 44 jaar	80	20	100	5
	45 - 49 jaar	100	-	100	8
	50 - 54 jaar	100	-	100	6
	55 jaar en ouder	90	10	100	10
	totaal	79	21	100	126
huishoud- school	jonger dan 35 jaar	31	69	100	32
	35 - 39 jaar	33	67	100	9
	40 - 44 jaar	100	-	100	3
	45 - 49 jaar	50	50	100	4
	50 - 54 jaar	25	75	100	4
	55 jaar en ouder	75	25	100	8
	totaal	42	58	100	60
l.t.s.	jonger dan 35 jaar	62	38	100	21
	35 - 39 jaar	50	50	100	12
	40 - 44 jaar	100	-	100	2
	45 - 49 jaar	86	14	100	7
	50 - 54 jaar	100	-	100	3
	55 jaar en ouder	60	40	100	5
	totaal	66	34	100	50
l.t.b.o.	jonger dan 35 jaar	11	89	100	9
	35 - 39 jaar	36	64	100	11
	40 - 44 jaar	60	40	100	5
	45 - 49 jaar	67	33	100	3
	50 - 54 jaar	100	-	100	3
	55 jaar en ouder	50	50	100	2
	totaal	42	58	100	33
u.l.o.	jonger dan 35 jaar	53	47	100	32
	35 - 39 jaar	83	17	100	12
	40 - 44 jaar	77	23	100	13
	45 - 49 jaar	67	33	100	9
	50 - 54 jaar	100	-	100	7
	55 jaar en ouder	88	12	100	17
	totaal	72	28	100	90
v.h.m.o.	jonger dan 35 jaar	56	44	100	32
	35 - 39 jaar	64	36	100	14
	40 - 44 jaar	76	24	100	21
	45 - 49 jaar	50	50	100	16
	50 - 54 jaar	33	67	100	6
	55 jaar en ouder	62	38	100	13
	totaal	60	40	100	102
totaal generaal		65	35	100	461

Bijlage-tabellen bij hoofdstuk 6

"De religieuze vorming ter discussie".

Tabellen: B.6.1.1. t/m B.6.1.22.

B.6.1.1. t/m B.6.2.3.

Bijlage-tabellen bij paragraaf 1, hoofdstuk 6.
"Pluriformiteit en spanningen".

Tabellen: B.6.1.1. t/m B.6.1.22.

Tabel: B.6.1.1. CONTACT MET HET KIND OVER GODSDIENSTLESSEN OP SCHOOL
NAAR DE MENING OVER DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE FORMING OP
SCHOOL, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
eens	27	59	14	100	358
bezwaren	34	51	15	100	141
geen mening	7	33	60	100	227
totaal	21	49	30	100	726

Tabel: B.6.1.2. CONTACT MET HET KIND OVER GODSDIENSTIGE ZAKEN IN HET ALGEMEEN
NAAR CONTACT MET HET KIND OVER DE GODSDIENSTLESSEN OP SCHOOL,
VOOR DE OUDERS.

	contact godsdienstige zaken in het algemeen			totaal %	totaal abs.
	vaak	soms	nooit		
vaak	48	46	6	100	161
soms	20	74	6	100	356
nooit	14	65	21	100	239
totaal	24	65	11	100	756

Tabel: B.6.1.3. CONTACT MET HET KIND OVER DE SCHOOLLESSEN IN HET ALGEMEEN
NAAR CONTACT MET HET KIND OVER DE GODSDIENSTLESSEN OP SCHOOL,
VOOR DE OUDERS.

	contact over schoollessen			totaal %	totaal abs.
	vaak	soms	nooit		
vaak	73	23	4	100	161
soms	50	44	6	100	356
nooit	40	53	22	100	237
totaal	52	37	11	100	754

Tabel: B.6.1.4. CONTACT MET HET KIND OVER SCHOOLLESSEN IN HET ALGEMEEN NAAR
CONTACT MET HET KIND OVER GODSDIENSTIGE ZAKEN IN HET ALGE-
MEEN, VOOR DE OUDERS.

	contact over schoollessen			totaal %	totaal abs.
	vaak	soms	nooit		
vaak	71	24	5	100	184
soms	47	43	10	100	468
nooit	42	32	26	100	74
totaal	53	37	10	100	726

Tabel: B.6.1.5. CONTACT MET HET KIND OVER DE GODSDIENSTLESSEN OP SCHOOL
NAAR DOOR HET KIND GEVOLGD SCHOOLTYPE, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
lagere school	23	53	24	100	233
huishoudschool	17	50	33	100	78
l.t.s.	15	39	46	100	78
l.t.b.o.	9	41	50	100	66
u.l.o.	20	42	38	100	152
v.h.m.o.	30	49	21	100	150
totaal	21	47	32	100	757

Tabel: B.6.1.6. CONTACT MET HET KIND OVER DE GODSDIENSTLESSEN OP SCHOOL
NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE, VOOR
DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	25	41	34	100	103
kerkelijk traditionelen	19	58	23	100	199
gematigd-kerkelijk traditionelen	32	45	23	100	66
progressief kerkelijken	19	49	32	100	147
kerkelijk vrijzinnigen	21	53	26	100	134
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	28	40	32	100	112
totaal	22	50	28	100	761

Tabel: B.6.1.7. CONTACT MET HET KIND OVER DE GODSDIENSTLESSEN OP SCHOOL
NAAR HET SOCIAAL MILIEU, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
ondernemers, vrije beroepen, hoger personeel	28	48	24	100	46
middelbaar personeel	27	41	32	100	142
zelfstandige middenstand	23	45	32	100	85
agrariërs	15	39	46	100	78
lager personeel	24	51	25	100	110
geschoolde arbeiders	20	50	30	100	148
ongeschoolde arbeiders	15	52	33	100	138
totaal	21	47	32	100	747

Tabel: B.6.1.8. CONTACT MET HET KIND OVER GODSDIENSTIGE ZAKEN IN HET ALGEMEEN
NAAR DOOR HET KIND GEVOLGD SCHOOLTYPE, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
lagere school	21	68	11	100	238
huishoudschool	20	67	13	100	78
l.t.s.	24	63	13	100	79
l.t.b.o.	17	73	10	100	69
u.l.o.	28	62	10	100	152
v.h.m.o.	36	57	7	100	151
totaal	24	65	11	100	762

Tabel: B.6.1.9. CONTACT MET HET KIND OVER GODSDIENSTIGE ZAKEN IN HET ALGEMEEN
NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE, VOOR DE
OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	26	66	8	100	103
kerkelijk traditionelen	26	65	9	100	199
gematigd-kerkelijk traditionelen	21	68	11	100	66
progressief kerkelijken	31	62	7	100	147
kerkelijk vrijzinnigen	25	61	14	100	134
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	13	70	17	100	112
totaal	24	65	11	100	761

Tabel: B.6.1.10. CONTACT MET HET KIND OVER GODSDIENSTIGE ZAKEN IN HET
ALGEMEEN NAAR HET SOCIAAL MILIEU, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
ondernemers, vrije beroepen, hoger personeel	33	67	-	100	45
middelbaar personeel	33	57	10	100	144
zelfstandige middenstand	22	72	6	100	85
agrariërs	12	73	15	100	78
lager personeel	21	67	12	100	111
geschoolde arbeiders	28	62	10	100	149
ongeschoolde arbeiders	22	64	14	100	139
totaal	24	65	11	100	751

Tabel: B.6.1.11. CONTACT MET HET KIND OVER SCHOOLLESSEN IN HET ALGEMEEN
NAAR DOOR HET KIND GEVOLGD SCHOOLTYPE, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
lagere school	62	32	6	100	231
huishoudschool	40	46	14	100	78
l.t.s.	51	37	12	100	79
l.t.b.o.	39	41	20	100	69
u.l.o.	47	39	14	100	152
v.h.m.o.	55	39	6	100	150
totaal	53	37	10	100	759

Tabel:B.6.1.12. CONTACT MET HET KIND OVER SCHOOLLESSEN IN HET ALGEMEEN NAAR
DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	51	33	16	100	102
kerkelijk traditionelen	44	44	12	100	198
gematigd-kerkelijk traditionelen	63	23	14	100	66
progressief kerkelijken	52	43	5	100	148
kerkelijk vrijzinnigen	58	33	9	100	133
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	53	36	11	100	112
totaal	53	37	10	100	759

Tabel: B.6.1.13. CONTACT MET HET KIND OVER SCHOOLLESSEN IN HET ALGEMEEN
NAAR HET SOCIAAL MILIEU, VOOR DE OUDERS.

	vaak	soms	nooit	totaal %	totaal abs.
ondernemers, vrije beroepen, hoger personeel	63	28	9	100	46
middelbaar personeel	60	32	8	100	142
zelfstandige middenstand	48	40	12	100	85
agrariërs	33	48	19	100	78
lager personeel	60	31	9	100	111
geschoolde arbeiders	55	36	9	100	149
ongeschoolde arbeiders	43	44	13	100	138
totaal	53	37	10	100	749

Tabel: B.6.1.14. SCHOLEN NAAR HET PERCENTAGE OUDERS DAT GEEN MENING HEEFT OVER DE RELIGIEUZE VORMING EN NAAR DE GROOTTE VAN DE SCHOOL.

	percentage geen mening			totaal %	totaal abs.
	0 - 19	20 - 39	40 en meer		
minder dan 200 leerlingen	14	50	36	100	14
200 - 299 leerlingen	17	48	35	100	23
300 - 399 leerlingen	39	22	39	100	18
400 - 499 leerlingen	44	34	22	100	9
500 en meer leerlingen	20	47	33	100	15
totaal	25	41	34	100	79

$$\chi^2 = 9 \quad \text{Dfm.} = 8 \quad .30 < P < .50$$

Tabel: B.6.1.15. SCHOLEN NAAR HET PERCENTAGE DOCENTEN DAT VEEL AANDACHT BESTEEDT AAN DE RELIGIEUZE VORMING EN NAAR HET PERCENTAGE OUDERS DAT GEEN MENING HEEFT OVER DE INHOUD VAN DIE VORMING.

	percentage docenten		
	0 - 19	20 en meer	totaal
0 - 19	10	31	25
20 en meer	90	69	75
totaal	100 (21)	100 (58)	100 (79)

$$\chi^2 = 3 \quad \text{Dfm.} = 1 \quad .05 < P < .10$$

Tabel : B.6.1.16. SCHOLEN NAAR HET PERCENTAGE DOCENTEN DAT VEEL PERSOONLIJKE GESPREKKEN MET DE LEERLINGEN HEEFT EN NAAR HET PERCENTAGE OUDERS DAT GEEN MEENING HEEFT OVER DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE VOORMING.

	percentage docenten		
	0 - 39	40 en meer	totaal
0 - 19	13	36	25
20 en meer	37	61	75
totaal	100	100	100
	(37)	(42)	(79)

$$\chi^2 = 4 \quad \text{Dfm.} = 1 \quad .02 < P < .05$$

Tabel: B.6.1.17 HET PERCENTAGE OUDERS DAT BEZWAAREN HEEFT TEGEN DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE VOORMING OP SCHOOL NAAR HET NIVEAU VAN DE OPLEIDING VAN DE VADER.

	% bezwaarden
lager onderwijs	15
(uitgebreid) lager beroepsonderwijs	17
uitgebreid lager algemeen vormend onderwijs	23
middelbaar of hoger beroepsonderwijs	24
middelbaar of hoger algemeen vormend onderwijs	33

Tabel: B.6.1.18. DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE NAAR DE MENING OVER DE INHOUD
VAN DE RELIGIEUZE VORMING OP SCHOOL EN NAAR DE TYPEN VAN
RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE, VOOR DE OUDERS.

typen van religieus- kerkelijke oriëntatie	mening over inhoud religieuze vorming	zwak	→				sterk	totaal	totaal
		1	2	3	4	5	%	%	
rechtzin- nigen	geen bezwaren	2	5	14	21	53	100	86	
	wel bezwaren	13	-	12	46	18	100	11	
	totaal	4	4	14	27	51	100	97	
kerkelijk traditio- nelen	geen bezwaren	1	9	14	32	44	100	153	
	wel bezwaren	12	5	12	18	53	100	40	
	totaal	4	8	13	29	46	100	193	
gematigd- kerkelijk traditio- nelen	geen bezwaren	15	17	23	37	8	100	48	
	wel bezwaren	33	13	27	20	7	100	15	
	totaal	19	16	24	33	8	100	63	
progressief kerkelijken	geen bezwaren	8	8	16	34	34	100	116	
	wel bezwaren	12	13	21	21	33	100	24	
	totaal	9	9	17	31	34	100	140	
kerkelijk vrijzinnig- en	geen bezwaren	17	19	23	25	16	100	108	
	wel bezwaren	28	24	16	28	4	100	25	
	totaal	19	20	22	26	13	100	133	
zwak- kerkelijk vrijzinnigen	geen bezwaren	29	25	16	22	8	100	76	
	wel bezwaren	41	22	22	11	4	100	27	
	totaal	32	24	18	19	7	100	103	
totaal generaal		13	13	17	28	29	100	729	

Tabel: B.6.1.19. DE MENING OVER HET VOORTBESTAAN VAN KATHOLIEK ONDERWIJS
 NAAR DE MENING OVER DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE VORMING
 EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE, VOOR
 DE OUDERS.

typen religieus- kerkelijke oriëntatie	mening over inhoud religieuze vorming	blijven bestaan	verdwijnen	hangt ervan af	geen mening	totaal %	totaal abs.
rechtzin- nigen	geen bezwaren	96	2	1	1	100	86
	wel bezwaren	91	9	-	-	100	11
	totaal	95	3	1	1	100	97
kerkelijk traditione- len	geen bezwaren	93	5	1	1	100	153
	wel bezwaren	95	5	-	-	100	40
	totaal	93	5	1	1	100	193
gematigd kerkelijk traditio- nelen	geen bezwaren	75	17	4	2	100	48
	wel bezwaren	67	27	6	-	100	15
	totaal	74	19	5	2	100	63
progressief kerkelijken	geen bezwaren	83	11	3	3	100	116
	wel bezwaren	88	8	4	-	100	24
	totaal	83	11	3	3	100	140
kerkelijk vrijzinnig- en	geen bezwaren	79	12	4	5	100	107
	wel bezwaren	72	24	4	-	100	25
	totaal	77	14	4	5	100	132
zwak-kerke- lijk	geen bezwaren	67	25	5	3	100	76
	wel bezwaren	67	22	11	-	100	27
vrijzinnig- en	totaal	67	24	7	2	100	103
totaal generaal		84	11	3	2	100	728

Tabel: B.6.1.20. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN OECUMENISCHE SCHOLEN IN HET
ALGEMEEN NAAR DE MENING OVER DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE
VORMING OP SCHOOL EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKE-
LIJKE ORIENTATIE, VOOR DE OUDERS.

typen van religieus- kerkelijke oriëntatie	mening over inhoud religieuze vorming	juicht het toe	geen bezwaar	hangt er- van af	alleen in- dien nood- zakelijk	staat er af- wijzend te- genover	geen oor- deel	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	geen bezwaren	19	23	16	6	30	6	100	86
	wel bezwaren	55	-	9	-	36	-	100	11
	totaal	23	21	15	5	31	5	100	97
kerkelijk traditionelen	geen bezwaren	19	36	9	8	22	6	100	153
	wel bezwaren	23	23	15	7	25	7	100	40
	totaal	20	33	10	8	33	6	100	193
gematigd- kerkelijk traditionelen	geen bezwaren	48	25	10	2	13	2	100	48
	wel bezwaren	40	27	7	13	13	-	100	15
	totaal	46	25	9	5	13	2	100	63
progressief kerkelijken	geen bezwaren	30	24	12	6	23	5	100	116
	wel bezwaren	25	29	4	-	29	13	100	24
	totaal	29	25	11	5	24	6	100	140
kerkelijk vrijzinnigen	geen bezwaren	46	25	7	5	13	4	100	108
	wel bezwaren	64	20	12	-	-	4	100	25
	totaal	50	24	8	4	10	4	100	133
zwak- kerkelijk vrijzinnigen	geen bezwaren	52	27	5	1	12	3	100	75
	wel bezwaren	51	15	15	4	11	4	100	27
	totaal	52	23	8	2	12	3	100	102
totaal generaal		34	26	10	5	20	5	100	728

Tabel: B.6.1.21. DE HOUDING TEN AANZIEN VAN ALGEMENE-GEZINDTEN SCHOLEN IN
HET ALGEMEEN NAAR DE MENING OVER DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE
VORMING OP SCHOOL EN NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE
ORIENTATIE, VOOR DE OUDERS.

typen van religieus- kerkelijke oriëntatie	mening over inhoud religieuze vorming	juicht het toe	geen bezwaar	hangt ervan af	alleen indien noodzakelijk	staat er afwij- zend tegenover	geen oordeel	totaal %	totaal abs.
rechtzin- nigen	geen bezwaren	11	26	9	6	42	6	100	84
	wel bezwaren	9	9	2	-	73	-	100	11
	totaal	11	24	9	5	45	5	100	95
kerkelijk traditio- nelen	geen bezwaren	18	33	5	3	36	5	100	151
	wel bezwaren	18	38	12	2	28	2	100	40
	totaal	18	33	7	3	34	5	100	191
gematigd- kerkelijk traditione- len	geen bezwaren	25	36	12	2	23	2	100	48
	wel bezwaren	33	40	-	7	20	-	100	15
	totaal	27	37	9	3	22	2	100	63
progressief kerkelijken	geen bezwaren	31	24	6	4	31	4	100	114
	wel bezwaren	29	29	17	-	17	8	100	24
	totaal	30	25	8	4	28	5	100	138
kerkelijk vrijzinni- gen	geen bezwaren	34	29	10	1	24	2	100	106
	wel bezwaren	44	16	12	-	20	8	100	25
	totaal	36	26	11	1	23	3	100	131
zwak- kerkelijk vrijzinni- gen	geen bezwaren	52	24	5	-	15	4	100	75
	wel bezwaren	37	22	8	-	33	-	100	27
	totaal	48	23	6	-	20	3	100	102
totaal generaal		28	28	8	3	29	4	100	720

Tabel: B.6.1.22. DE MENING OVER DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE VORMING OP
SCHOOL NAAR DE LEEFTIJD, VOOR DE OUDERS.

	geen bezwaren	wel bezwaren	totaal %	totaal abs.
jonger dan 35 jaar	85	15	100	46
35 - 39 jaar	79	21	100	94
40 - 44 jaar	81	19	100	202
45 - 49 jaar	81	19	100	186
50 - 54 jaar	82	18	100	118
55 jaar en ouder	75	25	100	76
totaal	80	20	100	722

§
Bijlage-tabellen bij paragraaf 2, hoofdstuk 6.
"Inspraak".

Tabellen: B.6.2.1. t/m B.6.2.3.

Tabel: B.6.2.1. HET OORDEEL OVER DE VRAAG OF DE OUDERS INSpraak MOETEN
 HEBBEN MET BETREKKING TOT DE INHOUD VAN DE RELIGIEUZE
 VORMING OP HET ONDERWIJS NAAR DE TYPEN VAN RELIGIEUS-
 KERKELIJKE ORIENTATIE VOOR DE DOCENTEN.

	wel inspraak	geen inspraak	totaal %	totaal abs.
rechtzinnigen	71	29	100	66
kerkelijk traditionelen	77	23	100	114
gematigd-kerkelijk traditionelen	71	29	100	51
progressief kerkelijken	82	18	100	90
kerkelijk vrijzinnigen	86	14	100	100
zwak-kerkelijk vrijzinnigen	86	14	100	63
totaal	80	20	100	482

$$\chi^2 = \text{Dfm.} = 5 \quad .05 < P < .10$$

Tabel: B.6.2.2. HET CONTACT TUSSEN OUDERS EN DOCENT NAAR DE BEHOEFTE AAN
 INSpraak MET BETREKKING TOT DE RELIGIEUZE VORMING.

	ja						
	eigen verzoek	verzoek van school	beider ver- zoek of onbekend	neen	weet niet	totaal %	totaal abs.
wel inspraak	26	17	14	43	1	100	349
geen inspraak	21	17	9	53	0	100	392
totaal	23	17	11	49	0	100	741

Tabel: B.6.2.3. HET CONTACT TUSSEN OUDERS EN KIND OVER DE LESSEN IN HET
ALGEMEEN NAAR DE BEHOEFTE AAN INSPRAAK MET BETREKKING
TOT DE RELIGIEUZE VORMING.

	praat vaak over lessen	praat soms over lessen	praat nooit over lessen	totaal %	totaal abs.
wel inspraak	54	37	9	100	354
geen inspraak	49	39	12	100	397
totaal	51	38	11	100	751

Bijlage-tabellen bij hoofdstuk 7
"Katholiek onderwijs in beweging ?
Samenvatting en conclusies".

Tabellen: B.7.1.1. t/m B.7.1.13.

Tabel: B.7.1.1. DE TYPEN VAN RELIGIEUS-KERKELIJKE ORIENTATIE NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	rechtzin- nigen	kerkelijk traditionelen	gematigd- kerkelijk traditionelen	progressief kerkelijken	kerkelijk vrijzinnigen	zwak- kerkelijk vrijzinnigen	totaal %	totaal abs.
jonger dan 35 jaar	6	10	4	17	22	41	100	49
35 - 39 jaar	6	16	18	16	18	26	100	98
40 - 44 jaar	10	22	9	20	24	15	100	209
45 - 49 jaar	15	28	9	22	16	10	100	198
50 - 54 jaar	18	31	6	24	11	10	100	122
55 jaar en ouder	24	46	2	13	9	6	100	79
totaal	14	26	8	20	17	15	100	755

$$\chi^2 = 118 \quad \text{Dfm.} = 25 \quad P < .001$$

Tabel: B.7.1.2. DE TYPEN VAN INGROUP-MENTALITEIT NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	minderheids- bewust	sterke ingroup- mentaliteit	zwakke ingroup- mentaliteit	geen ingroup- mentaliteit	totaal %	totaal abs.
jonger dan 35 jaar	10	10	25	55	100	49
35 - 39 jaar	10	12	26	52	100	98
40 - 44 jaar	16	11	31	42	100	209
45 - 49 jaar	18	22	29	31	100	198
50 - 54 jaar	26	23	29	22	100	122
55 jaar en ouder	47	19	19	15	100	79
totaal	20	17	28	35	100	755

$$\chi^2 = 89 \quad \text{Dfm.} = 15 \quad P < .001$$

Tabel: B.7.1.3. DE PERSOONLIJKE IDENTIFICATIE NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	zwak →				sterk	totaal	totaal
	1	2	3	4	5	%	abs.
jonger dan 35 jaar	14	29	10	33	14	100	49
35 - 39 jaar	21	16	21	27	15	100	98
40 - 44 jaar	14	12	17	27	30	100	209
45 - 49 jaar	13	16	17	25	29	100	198
50 - 54 jaar	5	7	20	35	33	100	123
55 jaar en ouder	9	6	11	28	46	100	79
totaal	13	13	17	28	29	100	756

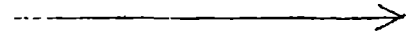
$$\chi^2 = 66 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.7.1.4. DE ALGEMENE IDENTIFICATIE NAAR DE LEEFTIJD VAN DE OUDERS.

	zwak →				sterk	totaal	totaal
	1	2	3	4		%	abs.
jonger dan 35 jaar	10	23	39	28		100	49
35 - 39 jaar	6	19	31	44		100	98
40 - 44 jaar	7	14	25	54		100	209
45 - 49 jaar	7	16	26	51		100	198
50 - 54 jaar	4	15	29	52		100	122
55 jaar en ouder	3	10	21	66		100	79
totaal	6	15	28	51		100	755

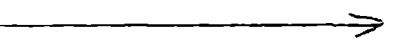
$$\chi^2 = 25 \quad \text{Dfm.} = 15 \quad .02 < P < .05$$

Tabel: B.7.1.5. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK BEROEPSONDERWIJS NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	zwak					sterk	totaal	totaal
	1	2	3	4	5	%	abs.	
jonger dan 35 jaar	49	25	10	4	12	100	49	
35 - 39 jaar	35	27	16	1	21	100	98	
40 - 44 jaar	33	22	20	4	21	100	209	
45 - 49 jaar	29	25	18	4	24	100	198	
50 - 54 jaar	23	24	18	6	29	100	122	
55 jaar en ouder	19	29	18	6	23	100	79	
totaal	30	24	18	4	24	100	755	

$$X^2 = 35 \quad Df.m. = 20 \quad .01 < P < .02$$

Tabel: B.7.1.6. DE VOORKEUR VOOR KATHOLIEK ALGEMEEN-VORMEND ONDERWIJS NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	zwak					sterk	totaal	totaal
	1	2	3	4	5	%	abs.	
jonger dan 35 jaar	31	10	10	12	37	100	49	
35 - 39 jaar	21	7	5	18	49	100	98	
40 - 44 jaar	16	10	7	19	48	100	209	
45 - 49 jaar	13	6	9	17	55	100	198	
50 - 54 jaar	8	3	8	17	64	100	122	
55 jaar en ouder	7	4	8	20	61	100	79	
totaal	15	7	8	17	53	100	755	

$$X^2 = 41 \quad Df.m. = 20 \quad .001 < P < .01$$

Tabel: B.7.1.7. DE MATE VAN RELIGIEUS-VORMENDE MOTIVATIE NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	sterk	→				zwak	totaal %	totaal abs.
	1	2	3	4	5			
jonger dan 35 jaar	22	37	14	19	8		100	49
35 - 39 jaar	23	27	20	25	5		100	98
40 - 44 jaar	26	33	19	11	11		100	209
45 - 49 jaar	26	29	23	12	10		100	198
50 - 54 jaar	30	26	21	16	7		100	123
55 jaar en ouder	44	27	16	7	6		100	79
totaal	28	29	20	14	9		100	756

$$X^2 = 40 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad .001 < P < .01$$

Tabel: B.7.1.8. DE MATE VAN ISOLEMENTSMOTIVATIE NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	sterk	→				zwak	totaal %	totaal abs.
	1	2	3	4	5			
jonger dan 35 jaar	-	4	6	35	55		100	49
35 - 39 jaar	1	1	4	31	63		100	98
40 - 44 jaar	1	7	10	37	45		100	209
45 - 49 jaar	1	9	5	43	42		100	198
50 - 54 jaar	3	7	8	54	28		100	123
55 jaar en ouder	9	14	11	46	20		100	79
totaal	3	7	7	41	42		100	756

$$X^2 = 80 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.7.1.9. DE MATE VAN GROEPSGEBONDENHEIDSMOTIVATIE NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	zwak →				sterk	totaal %	totaal abs.
	1	2	3	4	5		
jonger dan 35 jaar	6	21	10	29	34	100	49
35 - 39 jaar	7	17	3	34	39	100	98
40 - 44 jaar	12	17	4	33	34	100	209
45 - 49 jaar	15	20	3	31	31	100	198
50 - 54 jaar	20	22	2	28	28	100	123
55 jaar en ouder	30	30	3	17	20	100	79
totaal	15	20	4	30	31	100	756

$$X^2 = 59 \quad Dfm. = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.7.1.10. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR OECUMENISCHE SCHOLEN TE ZENDEN NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	ja						
	zonder uit- zondering	behalve be- paalde typen onderwijs	indien noodzakelijk	weet het niet	neen	totaal %	totaal abs.
jonger dan 35 jaar	55	2	23	2	18	100	49
35 - 39 jaar	41	9	19	2	29	100	96
40 - 44 jaar	37	6	25	3	29	100	207
45 - 49 jaar	30	5	29	4	32	100	194
50 - 54 jaar	21	3	43	3	30	100	123
55 jaar en ouder	29	1	37	4	29	100	76
totaal	33	5	30	3	29	100	745

$$X^2 = 54 \quad Dfm. = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.7.1.11. DE BEREIDHEID OM EIGEN KINDEREN NAAR ALGEMENE-GEZINDTEN SCHOLEN
TE ZENDEN NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	ja					totaal %	totaal abs.
	zonder uitzonde- ring	behalve bepaalde typen onderwijs	indien nood- zakelijk	weet het niet	neen		
jonger dan 35 jaar	63	-	23	-	14	100	48
35 - 39 jaar	35	4	25	3	33	100	97
40 - 44 jaar	35	3	26	4	32	100	208
45 - 49 jaar	35	1	27	3	34	100	193
50 - 54 jaar	29	3	27	3	38	100	123
55 jaar en ouder	27	1	35	2	35	100	78
totaal	35	2	27	3	33	100	747

$$X^2 = 47 \text{ Dfm.} = 20 \quad P < .001$$

Tabel: B.7.1.12. DE NADELEN VERBONDEN AAN KATHOLIEK ONDERWIJS NAAR DE LEEFTIJD
VOOR DE OUDERS.

	wel nadelen				geen mening	totaal %	totaal abs.
	geen nadelen	vanwege isolement	andere	2 + 3			
jonger dan 35 jaar	53	28	11	4	4	100	47
35 - 39 jaar	61	33	3	1	2	100	96
40 - 44 jaar	58	34	6	-	2	100	207
45 - 49 jaar	61	31	6	-	2	100	193
50 - 54 jaar	73	19	4	1	3	100	122
55 jaar en ouder	67	24	4	-	5	100	79
totaal	62	29	6	1	2	100	749

$$X^2 = 43 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad .001 < P < .01$$

Tabel: B.7.1.13. DE MENING OVER DE GODSDIENSTIGE VORMING OP SCHOOL NAAR DE LEEFTIJD VOOR DE OUDERS.

	geen bezwaren	wel bezwaren			geen mening	totaal %	totaal abs.
		te conserva- tieve vorming	te progressieve vorming	overige redenen			
jonger dan 35 jaar	54	7	4	4	31	100	46
35 - 39 jaar	49	7	7	7	30	100	94
40 - 44 jaar	49	7	7	5	32	100	202
45 - 49 jaar	50	5	10	5	30	100	186
50 - 54 jaar	49	2	12	4	33	100	118
55 jaar en ouder	45	3	9	13	30	100	76
totaal	49	5	9	6	31	100	722

$$X^2 = 27 \quad \text{Dfm.} = 20 \quad .10 < P < .20$$

